



ANA DİLİ EĞİTİMİ DERGİSİ

Journal of Mother Tongue Education

ISSN: 2147-6020

Temmuz / July
Cilt / Volume: 13
Sayı / Issue: 3

2025



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

2025 Yaz, Cilt:13 Sayı:3
2025 Summer, Volume:13 Issue:3

Baş Editör
Editor in Chief
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

Editörler
Editors
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Bilginer ONAN
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Osman TURHAN

Editör Yardımcısı
Assistant Editor
Arş. Gör. Günçe GÜNDOĞDU

İngilizce Dil Editörü
English Language Editor
Doç. Dr. Filiz METE
Öğr. Edibe YILMAZ

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

2025 Yaz, Cilt:13 Sayı:3 / 2025 Summer, Volume:13 Issue:3

Yayın Danışma Kurulu
Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya 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	Bir Kuruma Bağlı Değildir
Prof. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi 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. Kadir Vefa TEZEL	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

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

2025 Yaz, Cilt:13 Sayı:3 / 2025 Summer, Volume:13 Issue:3

Bu Sayının Hakemleri
Reviewers of This Issue

Prof. Dr. Ahmet BALCI
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Betül KERAY DİNÇEL
Prof. Dr. Erol DURAN
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK
Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Filiz METE
Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ
Doç. Dr. Ahmet ÇAKIROĞLU
Doç. Dr. Arif ÇERÇİ
Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK
Doç. Dr. Burak DELİCAN
Doç. Dr. Cafer ÇARKIT
Doç. Dr. Derya GİRGİN
Doç. Dr. Dila Nur YAZICI
Doç. Dr. Ergün YURTBAKAN
Doç. Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Hayriye Gül KURUYER (iki makale hakemi)
Doç. Dr. Hülya KODAN
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR
Doç. Dr. Merve MÜLDÜR
Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU
Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN
Dr. Öğr. Üyesi Emine ULU
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Dilek ÇAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ
Dr. Öğr. Üyesi M. Özgün HARMANKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Dr. Aslı KOÇAK
Dr. Emre YAZICI
Dr. Erol BARIN
Dr. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ
Dr. Gamze BİLİR SEYHAN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Araştırma Makalesi
Research Paper

- Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri** 511-537
Turkish Language Teachers' Views on Critical Reading Instruction
Leyla AKIN, Ömer Faruk TUTKUN, Duygu Gür ERDOĞAN, Zekeriya BOZTAŞ, Kerim KARABACAK
- Dinleme/İzleme Becerisine İlişkin Görev Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı** 538-559
Distribution of Task Forms Related to Listening/Viewing Skills in Turkish Textbooks
Rahime ŞENTÜRK
- 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi** 560-578
Evaluation of Checkpoint Studies in 5th Grade Turkish Textbooks and EBA
Osman YAKIŞAN
- The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills** 579-597
Dört Kare Yazma Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine Etkisi
Ayşe Nur ASLAN, Banu ÖZDEMİR
- İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma İlişkisinin İncelenmesi** 598-621
Investigation into the Relationship between Critical Reading and Critical Writing of Fourth-Grade Primary School Students
Tayfun OKUR, Seyit ATEŞ
- Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması** 622-635
Speaking Skill Self-Efficacy Belief Scale: A Scale Development Study
Ayşegül MAZI, Banu AKTÜRKOĞLU
- Ev Merkezli Paylaşımlı Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi** 636-654
Examining the Effect of Home-Based Shared Book Reading on the Language and Early Literacy Skills of 5-Year-Old Children
Büşra ÇELİK, Gülden UYANIK, Hülya BİLGİN

İÇİNDEKİLER
CONTENTS

Avusturya'daki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Ebeveyn Görüşleri: Viyana Örneği <i>Parent Opinions on The Turkish Mother Tongue Lesson in Austria: The Case of Vienna</i> Mahir KALFA, Derya ACAR	655-671
Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi <i>Examination of Reading and Writing Skills of Seasonal Farm Workers' Children</i> Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN, Müzeyyen ALTUNBAY	672-689
Dil Edinimi Üzerine Kuram Temelli Bir Değerlendirme: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Örnek Olay İncelemeleri <i>A Theory-Based Evaluation of Language Acquisition: Case Studies Conducted by Pre-Service Turkish Language Teachers</i> Fatma KARACA TURHAN	690-707
The Effects of Questioning Skills Training on Question Forming Levels of Turkish Secondary School Students <i>Soru Sorma Becerisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Soru Üretme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi</i> Serdar DERMAN, Selim BÜLBÜL	708-723
Türkçe Öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüş ve Önerileri <i>Turkish Language Teachers' Opinions and Suggestions regarding the Applicability of the Gradual Release of Responsibility Model</i> Faruk KAYMAN, VeySEL ELKATMIŞ	724-743
Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi Amacıyla Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması <i>Developing an Analytical Rubric for Evaluating Technology-Based Material Design Skills in Turkish Language Teaching</i> Selçuk DOĞAN, Bayram BAŞ	744-759
Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi <i>The Impact of Self-management Strategies on the Reading Comprehension Skills of Students with Specific Learning Disabilities</i> Serap AVCI, Özlem İLKER	760-785



Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri*

*Leyla AKIN***

*Ömer Faruk TUTKUN****

*Duygu GÜR ERDOĞAN*****

*Zekeriya BOZTAŞ******

*Kerim KARABACAK******

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden nitel betimleyici tasarım kullanılmış; veriler, görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 56 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş; “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşleri, gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiş; oluşturulan kategoriler ve kategorilerin içerdiği kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Bulgular, katılımcıların eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler konusunda genel bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcılar; Türkçe öğretim programı ile programı destekleyici kaynakların öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını, öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinemediklerini, derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapmaya çalıştıklarını gerekçeleriyle açıklamış ve eleştirel okuma öğretiminin gerçekleşebilmesi neler yapılması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, görüş, Türkçe dersi, Türkçe öğretmenleri

Turkish Language Teachers' Views on Critical Reading Instruction

Abstract

This study aimed to investigate the Turkish language teachers’ opinions on critical reading instruction. Qualitative descriptive design, one of the qualitative research methods, was used in this study and the data were obtained through interview. The study group of this research consisted of 56 Turkish language teachers working in formal education institutions affiliated with the Ministry of National Education in Türkiye during the 2023-2024 academic year. While determining the study group, maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling

* Bu çalışmanın özeti 2024 International Education Congress’te bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, leyla.akin1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4002-3090

*** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, otutkun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7973-0484

**** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sakarya, dgur@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2802-0201

***** Dr. Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, zekiboz1983@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7815-2941

***** Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, kerimk@iuc.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9043-9647

methods, was used. The data were obtained through a semi-structured interview form and analyzed with the “content analysis” technique. In this study, the participants’ opinions were categorized in line with their justifications; tables were created by determining the categories and codes contained in the categories. The results revealed that the participants had a general awareness of the characteristics that a critical reader should have. They identified inadequacies in the Turkish curriculum and its supporting resources in fostering critical reading skills among students. Participants noted that students struggled to develop these skills in Turkish language lessons despite teachers’ efforts to integrate additional critical reading activities. Suggestions were provided for advancing critical reading instruction.

Keywords: Critical reading, view, Turkish language lesson, Turkish language teachers

Giriş

21. yüzyıl, bilginin büyük bir hızda üretilip yayılmasına imkân veren teknolojilere sahiptir. Gelişen teknolojiler, yalan ve yanlış bilgiye de doğru bilgi gibi yayılma fırsatı sağlamıştır (Şimşek İşliyen, 2020). Aslında teknoloji, temelde insanın yaşamını kolaylaştırma ve konforlu hâle getirme amacı taşımaktadır. Ancak özellikle son yıllarda odaklanılan konulardan biri de teknolojinin bireyde ve toplumda oluşan tahribatların gerekçeleri arasında gösterilmesidir. Halbuki teknoloji, yarar ve zararın kaynağı değil aracıdır. Yarar ve zararın kaynağı insanın bilgi, tutum ve davranışlarıdır (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu bağlamda düşünüldüğünde günümüzün önemli ihtiyaçlarından biri de eleştirel düşünebilen ve sorgulama becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesidir (Potur, 2023, s. 154). Çünkü artık bireyden yalnızca bilgiye ulaşması değil, amacına uygun doğru kaynağı seçerek güvenilir bilgiyi seçip kullanabilmesi de beklenmektedir (Epçaçan, 2012; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012).

İçinde yaşadığımız dönemin koşulları ve yeni dünya düzeni; bireyin bilgiyi ezberlemesini değil bilgiyi önceki öğrenmeleriyle ilişkilendirmesini, yeni durumlara uyarlayabilmesini ve farklı koşullarda kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır. Yani bireyden okuduklarını koşulsuz bir biçimde doğru kabul etmesi değil, okuduklarını sorgulaması ve yeni anlamlar inşa etmesi beklenmektedir (Aydın, 2020; Aşılıoğlu, 2008). Halbuki çocuklar, birçok konuda olduğu gibi yazılı metinlere ilişkin de bazı ön öğrenmelerle okula başlarlar ve ön öğrenmeleri ışığında metinlerle ilişkilendirirler. Metinde ima ve varsayım gibi yollarla verilen gizli mesajların varlığıyla ilgilenmezler (Hall ve Piazza, 2008). Eğitim sistemleri, bu gerçekliğin farkında olarak çocukları ihtiyaç duyulan becerilerle donatmalıdır. Öğrencilere okuduklarına yönelik yüzeysel olarak verilenlerden ziyade açıkça verilmeyenlere yönelik sorgulama yapmaları (Griffiths ve Davila, 2022) ve her bilgiye makul düzeyde şüpheyle yaklaşımları gerektiği öğretilmelidir (Kaplan ve Korkutan, 2023). Bu da ancak bireyin eleştirel okuma becerilerine sahip olması ile mümkündür (Aktaş Çam, 2015; Çifçi, 2006). Eleştirel okur, okuduklarında yer alan bilgiler hakkında eleştirel düşünürken aktif olarak anlam oluşturur ve yüzeysel okumanın ötesine geçerek satır aralarını inceleyerek öğrenme sürecini sürdürür (Archila ve ark., 2024).

Eleştirel okuma, metinde açıkça verilmeyen ima ve varsayım gibi gizli anlamların da ortaya çıkartıldığı derin bir okuma sürecidir (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 187). Çünkü eleştirel okuma, metinlerin farklı motivasyonlarla yazılabileceği varsayımına dayanır (McDonald, 2004). Eleştirel okuma, bireye sadece mevcut durumu anlaması noktasında katkı sağlamaz aynı zamanda olma ihtimali taşıyan durumlar üzerine düşünmesi ve bilinçli kararlar almasında da rol oynar (Short, 2009). Çünkü eleştirel okuma becerisine sahip bireyler zamanla bu becerilerini farklı alanlarda kullanır, zor ve karmaşık durumları de eleştirel bir bakışla değerlendirirler (Thompson, 2022, s.97).

Eleştirel okuma öğrencilere bağımsız düşünme, çözümleme yapma ve güçlü iletişim becerileri kazandırmanın yanında onların bilinçli yurttaşlar olmasında da kritik bir değere sahiptir (Güzel ve Özlek, 2023, s. 85). Çünkü medya, giderek artan bir hızla iletişim araçları ve sosyal ortam sağlayıcıları yoluyla gündelik yaşamın ayrılmaz bir unsuru hâline gelmiştir (Kaplan ve Korkutan, 2023, s. 169). Bu yüzden eleştirel okuma, eğitim ve öğretime yönelik etkinliklerin kavranmasında olduğu gibi sınıf dışı ortamlarda yazılı kaynaklarla doğru bir şekilde etkileşime girmek, şahsi ve mesleki ihtiyaçlarını yönetmek ve bilinçli bir yurttaşlık için öğrencilere kazandırılması gereken kritik becerilerden biridir (Sutherland ve Incera, 2021).

Öğrenmenin vazgeçilmez bir koşulu olan okuma becerileri (Theriault, 2022; Yoğurtçu, 2013), akademik başarı için kritik değere sahiptir ve başarının önemli bir yordayıcısıdır (Howard ve ark., 2018;

Kucheria ve ark., 2019). Temel düzeyde yapılan okuma ile Bloom'un bilişsel alanın en alt basamağında açıklanan bilgi düzeyindeki öğrenmeler sağlanırken (Tutkun, 2012) eleştirel okumayla uygulama düzeyi ve daha üst düzey öğrenmeler kazanılır (Aydın, 2020). Bu sayede öğrenciler, bilgiyi kavradıklarını göstermenin ötesine geçerek onu farklı durumlara uyarlayabilir ve yeni bağlamlarda kullanabilirler (Anderson ve Krathwohl, 2001). Eleştirel okuma, bilişsel alanın üst düzey bilişsel süreçlerinin gerçekleştiği bir okuma türüdür (Özdemir, 2017; Boran, 2019). Araştırmalar eleştirel okuma becerilerinin öğretim etkinlikleriyle geliştirilebileceğini göstermektedir (Aydın, 2020; Belet, 2011; Çakmak, 2022; Çetinkaya, 2023; Emiroğlu, 2014; Güner, 2021; Hall ve Piazza, 2008; Okur, 2019; Özonat, 2018; Tan Hatun, 2023; Ulaş Taraf, 2022).

Eleştirel okuma, 1950-1960'lı yıllar itibarıyla uluslararası literatürde yer bulmaya başlamışsa da (Ateş, 2013) ülkemizde eleştirel okumaya odaklanan çalışmalar ve eleştirel okumaya kazandırılması gereken bir beceri olarak eğitim programlarında yer verilmesi 2005-2006 yılında değişen eğitim anlayışı ile olmuştur (Aktaş Çam, 2015; Karasakaloğlu ve ark., 2013). Eğitim programları, doğası gereği dinamik olup bilimsel ve toplumsal değişimlere paralel olarak sürekli güncellenmektedir. Programların revize edilmesi, mevcut eksikliklerin ve yapısal aksaklıkların giderilmesine olanak tanıyarak eğitim sisteminin işlevselliğini ve etkililiğini artırmayı amaçlamaktadır (Küçüktepe, 2019, s. 90). Bu bağlamda Türkçe öğretim programları da zamanla değişim ve dönüşüme uğramıştır (Bilge, 2022). Günümüzde ise Türkçe dersinin genel amaçları arasında yer alan eleştirel okuma (MEB, 2019), 2012-2013 itibarıyla programa dahil edilen Seçmeli Okuma Becerileri dersinde (Ceran ve Karabacak, 2013) öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2018). Halbuki okuma becerileri belirli derslere sınırlı bırakılmayacak kadar kritik değere sahiptir (Aytaş, 2003; Balcı, 2009). Ancak böyle kabul edilse bile araştırmalar, Türkçe öğretim programları (Akyol, 2011; Eşemen ve Sadioğlu, 2021) ve ders kitaplarının (Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023) eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Okuma becerilerini ölçmeye yönelik ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları da bu araştırmaları desteklemektedir (Akkuş, 2014; MEB, 2024; OSYM, 2023). Bu sonuçlar eğitimde öğretmen faktörünün önemini bir kez daha göstermektedir. Çünkü eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenler (Tutkun, 2019; UNESCO, 2021), öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada (Palad, 2023) ve öğrencilere zengin yaşantılar sağlama konusunda kritik role sahiptir (Sünbül, 1996). Eleştirel okuma yönteminin uygulayıcı olan öğretmenlerin bu yönetime olan hâkimiyetleri, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşlukları ile yönetime bakış açıları yöntemin uygulanması açısından önemlidir (Ünal ve Sever, 2013). Rogers (1961) ve Gray (1950) tarafından yapılan çalışmalarda eleştirel okumanın öğrenme ortamlarında kazanıldığı ve Bellack ve ark. (1963) tarafından yapılan çalışmada da eleştirel okuma öğretiminde öğretmenlerin öğretim dilinin öğrencilerin ne öğrendiklerinin önemli bir belirleyicisi olduğu görülmüştür. Çocukların eleştirel düşünmesi üzerine yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin sorularının sınıf dilinin en önemli yönünü oluşturduğu belirlenmiştir (Taba ve ark., 1964; akt: Wolf ve ark., 1968). Bu bağlamda etkin bir eleştirel okuma için uygun bir eğitim ortamının olmasında öğretmenlerin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak literatürde öğretmenlerin eleştirel okumaya yönelik görüşlerini ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Tosun, 2014). Eğitim sistemlerinin dinamik yapısı göz önünde bulundurulduğunda mevcut durumu ortaya koymak için güncel çalışmalara ihtiyaç vardır. Ancak literatürde bu amaçla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- Türkçe öğretmenlerine göre eleştirel bir okuyucuda hangi özellikler bulunmalıdır?
- Türkçe Öğretim Programını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendirmektedir?
- Türkçe Öğretim Programının destekleyici kaynaklarını (örneğin ders kitabı) eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendirmektedir?
- Türkçe öğretmenleri, derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıyor mu? Varsa bunlar nelerdir?

- Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinebiliyorlar mı?
- Türkçe öğretmenleri eleştirel okuma ile ilgili etkinlikler yapıyorsa eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerekmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel betimleyici tasarım kullanılmıştır. Nitel betimleyici tasarım çalışmaları olguların, süreçlerin ya da bireylerin anlam dünyalarının, onların bakış açıları ve yaşam deneyimleri doğrultusunda keşfedilmesini ve sistematik bir biçimde betimlenerek anlaşılmasını amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Bradsaw ve ark., 2017.) Bu tasarım, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak deneyimler ya da olaylar hakkında veri toplamayı hedefler. Böylece araştırmacılar, yaşanan deneyimlere veya kültüre ilişkin doğrudan bilgilere ulaşırken teori geliştirme ya da belirli bir kültürel yapıyı derinlemesine inceleme zorunluluğu olmaksızın olguları kapsamlı bir biçimde anlamaya odaklanabilirler (Sandelowski, 2000; Villamin ve ark., 2024). Nitel betimleyici tasarım, belirli bir olgunun doğrudan ve net şekilde tanımlanması gerektiği durumlarda son derece uygundur (Turale, 2020).

Veriler, görüşme yöntemiyle edinilmiştir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu hakkında ilgili kişilerden sorular yoluyla bilgi edinme sürecidir (Büyüköztürk ve ark., 2019, s. 158). Görüşme yöntemi fikirlerin keşfedilmesi, derinlemesine bilgi sağlaması, zengin bir içeriğe ulaşmaya imkân tanınması ve hızlı geri dönüş sağlaması açısından verimli bir yöntemdir (Christensen ve ark., 2020, s.36). Görüşmenin birçok türü bulunmakla birlikte araştırmada “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme yöntemi, her katılımcıya uygulanmak üzere belirli bir sıraya göre hazırlanmış soru listesi yoluyla veri toplanması esasına dayanır. Bu özellik, görüşmecinin öznelliğini en aza indirdiği için yöntemin etkililiğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 132). Bununla birlikte görüşme, nitel betimleyici tasarım çalışmaları için güvenilir veri toplama yolu olarak kabul edilmektedir (Ayton, 2023, s. 50; Sandelowski, 2000).

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 56 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çeşitlilik gösteren durumlarda ortak olan ya da benzerlik gösteren olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin farklı yanlarını meydana çıkartmaktır (Şahan ve Uyangör, 2021, s.126). Çeşitliliğin sağlanması için Türkçe öğretmenleri arasından farklı kurum türlerinde çalışan ve farklı kıdem derecesine sahip, özel ve kamu kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerden görüş alınmıştır. Çalışma grubunun bilgileri Tablo 1’de sunulduğu gibidir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait bulgular

Değişken	Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	33	58,9
	Erkek	23	41,1
Kurum	Özel	6	10,7
	Kamu	50	89,3
Kıdem Yılıınız:	0-5	12	21,4
	6-10	13	23,2

11-15	17	30,4
16-20	10	17,9
21 ve Üstü	4	7,1
Toplam	56	100

Tablo 1 incelendiğinde örneklemin %58,9'unun (33 kişi) kadın, %41,1'inin (23 kişi) erkek; %89,3'ü (50 kişi) kamu kurumunda, %10,7'si (6 kişi) ise özel kurumda çalışan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Kıdem yılları açısından katılımcıların %30,4'ünün (17 kişi) 11-15 yıl, %23,2'sinin (13 kişi) 6-10 yıl, %21,4'ünün (12 kişi) 0-5 yıl, %17,9'unun (10 kişi) 16-20 yıl ve %7,1'inin (4 kişi) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örneklem toplamda 56 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Türkçe Öğretmenleriyle Görüşme Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik bilgileri, “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formuyla öğretmenlerin cinsiyet, kıdem düzeyleri ve çalıştıkları kurum türüne ilişkin bilgileri alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun taslak hâli hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmış, görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hâli verilmiştir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci, etik kuruldan gerekli izinlerin alınmasıyla başlatılmış ve veriler, çevrim içi form ile toplanmıştır. Çevrim içi formlarla veri toplamak araştırmacıya ve katılımcıya avantajlar sunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek 'e (2018, s. 221) göre katılımcılara deşifre olmadan araştırma sürecine katılma fırsatı tanınması, etkileşimi kalıcı ve sürekli bir zemine oturtması, araştırma alanının genişletilmesi, zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, aynı zaman içinde çoklu veri elde etmeye olanak tanınması ve sözel verilerin analiz sürecinde zaman kazandırması bu yöntemin avantajlarıdır.

Verilerin Analizi

Veriler, “içerik analizi” tekniği ile incelenmiştir. İçerik analizi tekniğinde amaç verileri açıklayabilecek kavram, kategori ve bağlantılara ulaşmaktır (Güler ve ark., 2015, s.333). Veriler kavramsallaştırılır, belirlenen kavramlara göre düzenlenir ve son aşamadan verileri açıklayan temalar belirlenir. İçerik analizi ile veriler betimlenmeye ve açıkça verilmeyen ama verilerin içinde gizli bir biçimde bulunan gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analizi hacimli nitel materyali, temel tutarlılık ve anlamları tespit etmek üzere bir nitel veriye indirgeme girişimi olarak ifade edilir (Patton, 2018, s. 453). Verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek 'in (2018) sunduğu veriyi kodlama, temalar oluşturma, kod ve temaları düzenleme ve bulguları belirleme ve yorumlama adımları takip edilerek yapılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşleri gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve kategorilerin içerdiği kodlar belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Bu işlem, eş zamanlı olarak bir uzman tarafından yapılmış ve sonuçların tutarlılığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının 9 maddelik taslak hâli hazırlandıktan sonra üniversitede çalışan 3 alan uzmanından dil ve ifade uygunluğu ile kapsam geçerliği açısından görüş alınmıştır. Görüşlerin alınma sürecinde uzmanlar detaylı bir açıklama sunmuştur. Görüşme sorularının 4 tanesinde soruların uygunluğuna ilişkin tam bir görüş birliği olduğu görülmüştür. Taslak görüşme

formundan üç alan uzmanının da görüşleri doğrultusunda araştırmacının amacına uygun görülmeyen 2 madde çıkartılmış, uzmanların önerileri doğrultusunda 3 madde ifade ve soru sorma biçimi açısından yeniden düzenlenmiş ve uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda veri toplama aracının son hâli oluşturulmuştur.

Araştırma verileri eş zamanlı olarak bir uzman tarafından daha analiz edilmiş ve sonuçların tutarlılığı karşılaştırma yapılarak kontrol edilmiştir. Uzman ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyum, %92 olarak tespit edilmiştir. Bu uyum veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Karar Tarihi= 29.05.2024

Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-368525

Bulgular

Veriler, katılımcıların görüşleri doğrultusunda kategorilere ayrılmış ve katılımcıların görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla özetlenmiştir. Kategorilerin belirlenme sürecinde verilerin sistematik bir analizine dayalı olarak kademeli bir yaklaşım benimsenmiştir. Öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen ham veriler dikkatlice incelenmiş ve bu verilerden anlamlı ifadeler, cümle veya paragraf düzeyinde belirlenmiştir. Bu ifadeler, içeriklerine göre gruplandırılarak her birini temsil eden kodlar geliştirilmiştir. Kodlama sürecinde benzer anlam ve bağlamda yer alan kodlar bir araya getirilmiş ve bu gruplamalar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin tutarlılığını artırmak amacıyla sürekli bir karşılaştırmalı analiz yürütülmüştür. Son olarak belirlenen kategoriler üzerinde yeniden değerlendirme yapılarak her bir kategorinin araştırmacının genel amacı ve alt problemleriyle uyumlu olmasına özen gösterilmiştir.

Eleştirel Bir Okurun Taşınması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine eleştirel bir okurda bulunması gerektiğini düşündükleri özelliklerin neler olduğu sorulmuş, cevaplar Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Eleştirel Okurun Özellikleri

Kategori	Kod	F
Eleştirel Düşünme ve Sorgulama	Sorgulama (Ö2-Ö8-Ö10-Ö12-Ö13-Ö14-Ö25-Ö26-Ö29-Ö31-Ö39-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46)	16
	Soru Sorma (Ö4-Ö5-Ö14-Ö42-Ö52)	5
	Bilgiyi Olduğu Gibi Kabul Etmeme (Ö6-Ö31-Ö38-Ö42-Ö45)	5
	Araştırma-İnceleme (Ö5-Ö25-Ö44-Ö49-Ö51)	5
	Merak (Ö13-Ö14-Ö26)	3
	İrdeleme (Ö12-Ö45)	2
	Çıkarım Yapma (Ö14-Ö55)	2
	Niçin Okuyorum? (Ö35)	1
	Okunanı İdrak Etme Yeteneği (Ö35)	1
	Görünmeyeni Görmek (Ö55)	1
	Metinler Arası İlişki Kurma (Ö55)	1
	Tek Kaynaktan Beslenmeme (Ö53)	1

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri

	Yazarın Hata Yapma Olasılığı (Ö6)	1
	Şüpheli Olma (Ö13)	1
Nesnellik ve Tarafsızlık	Tarafsızlık (Ö3-Ö12-Ö16-Ö17-Ö19-Ö22-Ö24-Ö36-Ö56)	9
	Objektiflik (Ö13-Ö39-Ö49)	3
	Nesnel (Ö16-Ö36)	2
	Önyargısız Olma (Ö19-Ö29)	2
	Adil Olma (Ö56)	1
	Beklentisiz Olma (Ö12)	1
	Kişisel Yaşantıyı Ön Planda Tutmama (Ö20)	1
Bilgili Olma ve Kültürel Donanım	Kültürel Donanım-Geniş Bilgi (Ö16-Ö22-Ö23-Ö32-Ö50)	5
	Farklı Açılardan Bakabilme (Ö6-Ö8-Ö40-Ö43-Ö53)	5
	Alan Bilgisi (Ö11-Ö32-Ö37)	3
	Dil Becerisi-Kelime Bilgisi (Ö1-Ö15)	2
	Geniş Ufuklu Olma (Ö29-Ö41)	2
	Farklı Fikirlerle Açık Olma (Ö21-Ö53)	2
	Ön Bilgilerle İlişki Kurma (Ö55)	1
	Farklı Tür Eserler Okumak (Ö2)	1
Analitik Beceriler	Analiz Etme (Ö1-Ö17-Ö18-Ö26-Ö27-Ö37-Ö42-Ö47)	8
	Muhakeme Gücü (Ö9-Ö28-Ö51-Ö55)	4
	Değerlendirme (Ö6-Ö7-Ö18)	3
	Karşılaştırma (Ö14-Ö48)	2
	Sentez (Ö27)	1
	Akıl Süzgecinden Geçirme (Ö35)	1
	Yazarı Alma (Ö20)	1
Okuma Disiplini ve Alışkanlıkları	Dikkatli Olma (Ö4-Ö5-Ö23-Ö26-Ö33)	5
	Yorum Yapma (Ö6-Ö8-Ö46)	3
	Okuma Materyalinde Seçici Olma (Ö34)	1
	Okuma Alışkanlığı (Ö28)	1
	İyi Okur Olma (Ö34)	1
	Güçlü Gözlem Yeteneği (Ö23)	1
Duyuşsal ve Kişisel Özellikler	Empati (Ö9-Ö30-Ö51-Ö54)	4
	Sabır, Hoşgörü (Ö7)	1
	Heyecan (Ö51)	1
	Zeki, Özgüvenli (Ö33)	1
	Sağduyu (Ö13)	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerine göre eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler eleştirel düşünme ve sorgulama, nesnellik ve tarafsızlık, bilgili olma ve kültürel donanım, analitik beceriler, okuma disiplini ve alışkanlıkları ve duyuşsal ve kişisel özellikler olmak üzere altı kategoride birleştirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde "eleştirel düşünme ve sorgulama" (f=45) kategorisinin katılımcıların en çok vurguladığı alan olduğu görülmektedir. Bilgi ve kültürel donanım (f=21), analitik beceriler (f=20) ve nesnellik ve tarafsızlık (f=19) kategorileri katılımcılar tarafından yakın düzeylerde ifade edilirken okuma disiplini ve alışkanlıkları (f=12) ile duyuşsal ve kişisel özellikler (f=8) kategorileri katılımcılar tarafından daha az değinilen kategorileri oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme ve sorgulama kategorisinde "sorgulama" kodu 16 kez belirtilerek bu kategori içinde en sık vurgulanan özellik olmuştur. "Soru sorma" (f=5), "bilgiyi olduğu gibi kabul etmeme" (f=5) ve "araştırma-inceleme" (F=5) de bu kategori içinde öne çıkan diğer kodlardır. Eleştirel düşünme ve sorgulama kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler, birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Araştırmacı ve sorgulayıcı olmalıdır." (Ö25)

"Sorgulayıcı olmalı, bilgiyi olduğu gibi kabul etmemeli" (Ö31)

"Verilen metni olduğu gibi kabul etmeyen, okuduklarını irdeleyen ve çeşitli argümanlarla genel geçer yönlerini sorgulamalıdır." (Ö45)

Bilgili olma ve kültürel donanım kategorisinde "kültürel donanım-geniş bilgi" (f=5), "farklı açılardan bakabilme" (f=5) ve alan bilgisi (f=3) en sık belirtilen özellikler olmuştur. Bilgi ve kültürel donanım kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Eleştiri yapacağı konuda, alanda doyurucu bilgisi olmalıdır." (Ö11)

"İyi bir dikkat, güçlü bir gözlem yeteneği, kültürel birikim ve donanım." (Ö23)

"Farklı açılardan bakabilmeli, bilgiyi tek kaynakta aramamalı, farklı fikirlere açık olmalıdır" (Ö53)

Analitik beceriler kategorisinde "analiz etme" (f=8) kodu öne çıkarken "muhakeme gücü" (f=4) ve "değerlendirme" (f=3) diğer yaygın kodlar olmuştur.

"Analiz yapabilmeli, verileri karşılaştırmalı olarak değerlendirebilmelidir" (Ö18)

"Eleştirel bir okuyucu metinde verileni olduğu gibi almayıp hem içerik hem karakter analizlerini yaparken sorgulayıcı hareket etmeli, sorular sorarak derin bir okuma yapmalıdır..." (Ö42)

"Eleştirel bir okuyucuda okuduklarını muhakeme etme becerisi yüksek olmalı." (Ö55)

Nesnellik ve tarafsızlık kategorisinde "tarafsızlık" kodu 9 kez tekrarlanmış ve bu kategori içindeki en yaygın özellik olarak öne çıkmıştır. Bunu "objektiflik" (f=3), "nesnel olma" (f=2) ve "önyargısız olma" (f=2) kodları takip etmiştir. Nesnellik ve tarafsızlık kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler, birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"...Önyargılı olmamalıdır." (Ö29)

"Nesnel bakış açısı ve ideolojilerden bağımsız düşünebilme becerisi olmalıdır." (Ö36)

"Tarafsız ve adil olmalıdır." (Ö56)

Okuma disiplini ve alışkanlıkları kategorisinde "dikkatli olma" (f=5) ve "yorum yapma" (f=3) kodları en sık belirtilen özellikler arasında yer almıştır. Okuma disiplini ve alışkanlıkları kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"...Yorum yeteneği olmalı." (Ö6)

"İyi bir dikkat, güçlü bir gözlem yeteneği, kültürel birikim ve donanım." (Ö23)

"Düzenli okuma alışkanlığı olmalıdır." (Ö28)

Duyuşsal ve kişisel özellikler kategorisinde en sık belirtilen özellik "empati"dir. 4 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. "Sabır ve hoşgörü", "heyecan", "zeki ve özgüvenli olma", "sağduyu" (Ö13) kodları ise birer kez dile getirilmiştir. Duyuşsal ve kişisel özellikler kategorisini oluşturan kodlara dair bazı görüşler birebir alıntılarla aktarılmıştır:

"Nesnel değerlendirme yapabilen, sabırlı, hoşgörülü." (Ö7)

"Empati yeteneği gelişmiş olmalıdır." (Ö30)

"Zeki, özgüvenli ve dikkatli olmalıdır." (Ö33)

Türkçe Öğretim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine mevcut Türkçe Öğretim Programını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve cevaplar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Türkçe Öğretim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyi

Kategoriler	Kodlar	f
Yeterli	Yeterli (Ö3-Ö12-Ö15-Ö21-Ö37)	5
	Program yeterli, uygulamalar yetersiz (Ö39-Ö42-Ö43-Ö55)	4
Kısmen	Kazanımlar kısmen hizmet etmektedir (Ö25-Ö26-Ö32- Ö51)	4
Yeterli	Kitaptaki bazı metinler hizmet etmektedir (Ö16)	1
Yetersiz	Yetersiz (Ö1-Ö4-Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö13-Ö17-Ö18-Ö19-Ö22-Ö24-Ö27-Ö29-Ö31-Ö33-Ö34-Ö35-Ö36-Ö38-Ö40-Ö44-Ö46-Ö47-Ö49-Ö50-Ö52-Ö53-Ö54-Ö56)	30
	Ezber odaklı (Ö11-Ö14-Ö23)	3
	Etkinlikler birbirini tekrarlıyor(Ö5-Ö41)	2

	Okuma etkinlikleri yetersiz (Ö2-Ö7)	2
	Programda okuduğunu anlama ön planda (Ö45)	1
	Sınav odaklı (Ö28)	1
Diğer	Uygulamadaki eğitim yaklaşımı yoğun (Ö20)	1
	Ders kitapları yetersiz (Ö30)	1
	Eğitim programlarının doğası gereği mümkün değil (Ö48)	1
	Toplam	56

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin mevcut Türkçe Öğretim Programının eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik görüşleri yeterli (f=9), kısmen yeterli (f=5), yetersiz (f=38) ve diğer (f=3) olmak üzere 4 kategoriye ayrılmaktadır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde eleştirel okuma becerilerini kazandırmada Türkçe öğretim programının “yetersiz” kaldığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Programın eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını düşünen öğretmenlerin önemli bir bölümü (f=29) programın sadece yetersiz kaldığını ifade ederken bazı öğretmenler gerekçe olarak programın ezber odaklı olduğunu (f=3), etkinliklerin birbirini tekrarladığını (f=2), okumaya yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını (f=2) ifade etmiştir. 1 öğretmen programın sınav odaklı olduğu için eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını ifade ederken 1 öğretmen de gerekçe olarak okuduğunu anlamanın ön planda tutulduğunu göstermektedir. Programın yetersiz olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yetersiz buluyorum, okuma becerisinden çok etkinlik odaklı ve sınav sistemine göre uyarlanmış. Bu sistem sürekli test çözmesi gereken ama okuma alışkanlığı kazanamamış öğrenci profiline hizmet ediyor.” (Ö28)

“Mevcut Türkçe öğretim programı daha çok okuduğunu anlama etkinliklerine yöneliktir. Eleştirel okuma geri planda kalmaktadır.” (Ö45)

“Mevcut program, eleştirmeye değil ezberlemeye dayalı olduğu için bu konuda temel eksikliği var. Programın böyle bir “niyeti” yok.” (Ö11)

Araştırmada eleştirel okuma becerilerini kazandırmada Türkçe öğretim programının “yetersiz” kaldığı görüşü ağırlıklı olarak vurgulanırken programın bu beceriyi kazandırma da “yeterli” olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Programın yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin bir kısmı sadece yeterli olduğunu (f=5) belirtirken bir kısmı (f=4) da programın yeterli olduğunu ancak programın uygulanmasında eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Programın yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Program öğrenciye gereken eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde, öğrencilerin yorumlamasını sağlayacak ve analizler yaparak tarafsız bir şekilde değerlendirmesini sağlayacak olanağı sağlıyor.” (Ö3)

“Uygulayıcılara eleştirel okuma becerisi kazandırmak üzere alan sağladığını düşünüyorum. Haftalık ders saati sayısının yeterli olması nedeniyle bu amaca hizmet eden etkinlikler düzenlemeye olanak sağlayabilir.” (Ö12)

“Türkçe Öğretim Programı’nda “kazanım” olarak eleştirel okuma becerileri bulunmakla birlikte uygulama aşamasında önemli eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Bu durum okullara, öğretmen yeterliliklerine göre çok değişkenlik gösterebilir. Okulların ya da öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere erken yaştan itibaren kazandırmayı amaç edinmesi gerekir. Öğrenciler için yapılan okuma ve metin çözümleme çalışmalarında bu beceriyi destekleyici sorularla karşılaşmaları gerekir.” (Ö55)

Eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için Türkçe öğretim programının “kısmen yeterli” olduğu görüşü de araştırmada az da olsa ifade edilmiştir. Programın kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin bir kısmı programda eleştirel okumaya yönelik kazanımların olduğunu ancak yeterli olmadığını (f=4) belirtirken 1 öğretmen de kitaplardaki bazı metinlerin eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik olduğunu ifade etmektedir Programın kısmen yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Programda eleştirel okuma becerisiyle ilgili bazı amaç ve kazanımlar yer verilse de yeterli değildir.” (Ö26)

“Yer yer kazanımlarda karşımıza çıksa da tüm program baz alındığında yeterli değil maalesef...” (Ö51)

Araştırmancının bu sorusuna yönelik bazı öğretmen görüşlerine (f=3), oluşturulan kategorilere dahil edilemediği ve ayrı bir kategoride de buluşturulmadığı için “diğer” başlığı altında yer verilmiştir. 1 öğretmen, programın var oluşu gereği öğrencilere eleştirel okuma becerisini kazandıramayacağını ifade ederken 1 öğretmen de bu soruda eğitim anlayışına yönelik görüş bildirmiştir. 1 öğretmen ise bu soruda ders kitaplarına yönelik görüşlerini açıklamıştır. “Diğer” başlığında yer alan öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yapılandırmacı yaklaşımda her şeyi yetiştirmek çok zor, bazen bazı etkinlikleri elemek zorunda kalabiliyorum. Çocuklara çok faydalı aslında ama eksik kalan kısımlar var.” (Ö20)

“Açıkçası ders kitaplarını hiç beğenmiyorum” (Ö30)

“Eleştiri, mevcut olanı reddedebilme olanağıdır. Müfredatlar buna kapalıdır.” (Ö48)

Türkçe Öğretim Programını Destekleyici Kaynakların Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine programı destekleyici kaynak olan ders kitaplarını eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması bakımından nasıl değerlendirdikleri sorulmuş, cevaplar Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerilerini Kazandırma Düzeyi

Kategoriler	Kodlar	f
Yeterli	Yeterli (Ö3-Ö37)	2
Kısmen Yeterli	Kısmen yeterli (Ö13-Ö22-Ö25-Ö26-Ö51)	5
Yetersiz	Türkçe ders kitapları genel olarak yetersiz (Ö1-Ö2-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö18-Ö19-Ö21-Ö24-Ö27-Ö29-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö35-Ö36-Ö38-Ö39-Ö41-Ö42-Ö44-Ö46-Ö47-Ö49-Ö50-Ö52-Ö54-Ö55-Ö56)	33
	Metinler nitelikli değil (Ö14-Ö16-Ö17-Ö28-Ö34-Ö43-Ö40-Ö45-Ö53)	9
	Etkinlikler nitelikli değil (Ö5-Ö12-Ö15-Ö16-Ö17-Ö23)	6
	Kitaplar çağın gerisinde (Ö11)	1
	Toplam	56

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin programı destekleyici ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik görüşleri yeterli (f=2), kısmen yeterli (f=5) ve yetersiz (f=48) olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır.

Araştırmada ders kitaplarının öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandırmada “yetersiz” olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını düşünen öğretmenlerin büyük bir bölümü ders kitaplarının genel olarak yetersiz kaldığını (f=33), bir bölümü ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel okumaya hizmet etmediğini (f=9) ve bir bölümü de kitaplardaki etkinliklerin (f=6) eleştirel okumaya hizmet etmek için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. 1 öğretmen ise ders kitaplarının çağın gerisinde kaldığı için eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya hizmet etmediğini belirtmiştir. Ders kitaplarının yetersiz olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Yeterli bulmuyorum. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi kazandırılması açısından ders kitapları zengin içeriğe sahip değil.” (Ö8)

“Mevcut kitaplar, 30 yıl önceki kitaplardan felsefe olarak farklı değil hatta kafa yapısı olarak daha geride bile sayılabilir.” (Ö11)

“Kullanılan kaynaklar eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yetersiz kitaplara eleştirel okumayı destekleyecek metinler ve etkinlikler eklenmeli” (Ö17)

Araştırmada ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırmada yeterli ve kısmen yeterli olduğu görüşünün de az da olsa ifade edildiği görülmektedir. Ders kitaplarının kısmen yeterli ve kısmen yeterli olduğuna yönelik bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

Ders kitabı bu becerinin kazandırılması için iyi hazırlanmış içerisindeki etkinliklerle öğrenci yorumlama yapabiliyor.” (Ö3)

“Ders kitabındaki etkinliklerde eleştirel okuma becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmiş ama bu etkinliklerde sorulan sorular yüzeysel ve tekrarlayabiliyor. Daha derinlemesine ve çok yönlü sorular sorulabilirdi ve metinler de daha dikkat çekici olabilir” (Ö26)

“Bazı etkinliklerde karşımıza çıkıyor ama bu beceriyi kazandırmak için daha fazlasına ihtiyaç var gibi...” (Ö51)

Türkçe Öğretmenlerinin Derslerinde Eleştirel Okuma Etkinlikleri Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlikler yapıp yapmadıkları sorulmuş, cevaplar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Türkçe Derslerinde Eleştirel Okumaya Yönelik Ek Etkinlik Yapılma Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Evet	Eleştirel düşünmeye yönlendirecek soru ve etkinliklerle (Ö4-Ö12-Ö14-Ö18-Ö21-Ö32-Ö34-Ö35-Ö37-Ö41-Ö44-Ö46-Ö51-Ö55)	14
	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerle (Ö6-Ö7-Ö9-Ö22-Ö24-Ö40-Ö43-Ö47-Ö48)	9
	Ek metinlerle (Ö11-Ö15-Ö25-Ö26-Ö42)	5
	Seçmeli derslerde (Ö8-Ö28)	2
	Ödevlerle (Ö13)	1
	Yapıyorum (Ö54)	1
Kısmen	Kısmen yapıyorum (Ö27-Ö45)	2
Hayır	Yapmıyorum (Ö1-Ö3-Ö5-Ö10-Ö16-Ö19-Ö20-Ö33-Ö36-Ö39-Ö49-Ö50-Ö52-Ö53)	14
	Programı yetiştirme kaygısından dolayı (Ö2-Ö29-Ö31-Ö38-Ö56)	5
	Derslerin sınav odaklı planlanmasından dolayı (Ö23-Ö30)	2
	Sınıfların kalabalık olmasından dolayı (Ö17)	1
	Toplam	56

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıp yapmadıklarına yönelik görüşlerinin evet (f=32), kısmen (f=2) ve hayır (22) olmak üzere 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Araştırmada Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıldığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar soru ve etkinliklerle (f=14), farklı öğretim yöntem/teknikleriyle (f=9) ve ek metinler yoluyla (f=5) öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırmaya çalıştığını ifade etmektedir. Eleştirel okuma becerilerini kazandırmak için seçmeli dersleri (f=2) ve ödevleri (f=1) araç olarak kullandığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır. 1 öğretmen ise açıklama yapmadan sadece eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik etkinlik yaptığı yönünde görüş bildirmiştir. Derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yaptığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Evet yapıyorum. Sınıfa eleştirel okumaya uygun bir metin getiriyorum ve çocuklardan bu metindeki bilgileri sorgulamalarını istiyorum. Verdiğim metni güvenilir kaynaklardan araştırmalarını da sağlıyorum.” (Ö25)

“Görsellerin ağırlıkta olduğu sürükleyici ve merak uyandırıcı kısa bir metinle öğrencilerin dikkatini çekerek hem eleştirel düşüncelerini sağlamaya hem de eleştirel okuma becerisi kazanmalarına yönelik çalışmalar yapıyorum. Öğrenciler için de keyifli oluyor.” (Ö26)

“Bir metin veya konu üzerinden beyin fırtınası tekniği ile çocuklara çok yönlü düşünme fırsatı tanımaya çalışıyorum. Kendi ve arkadaşlarının fikirlerini sorgulamalarına destek oluyorum.” (Ö40)

Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapılmadığı görüşü de araştırmada öne çıkan diğer kategoriye oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=14) açıklama yapmadan ek etkinlik yapmadığını belirtirken bir bölümü mevcut programı yetiştirme kaygısı taşıdığı için zaman ayıramadığını (f=5) ve bir bölümü de derslerin sınav odaklı planlanmasından kaynaklı (f=2) ek etkinlik yapmadığını belirtmiştir. 1 öğretmen de ek etkinlik yapmadığını ve gerekçe olarak sınıfların kalabalık olduğunu belirtmiştir. Ek etkinlik yapmadığını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Konuları yetiştirme kaygısı ek etkinliklere engel oluyor. Yeterince üzerinde duramıyorum.” (Ö2)

“Sınıflarım çok kalabalık olduğu için eleştirel okumaya zaman ayıramıyorum” (Ö17)

“Müfredatı yetiştirmeye, öğrencileri sınavlara yetiştirmeye odaklanırken buna pek zaman ayıramıyorum. Kaldı ki öğrenciler de Türkçe dersi özelinde buna pek müsait değiller.” (Ö29)

“Yeni sistemle birlikte buna vakit kalmıyor. Dinleme konuşma ders sınavı belirli gün ve haftalar programları dilimizin zenginlikleri projesi vs. vakit ayırmak çok zor.” (Ö38)

Türkçe derslerinde eleştirel okumaya yönelik kısmen ek etkinlik yapıldığı görüşünün de az da olsa araştırmada yer aldığı görülmektedir. Kısmen ek etkinlik yaptığını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarmıştır:

“Okudukları kitaplar ve metinler üzerinden az da olsa eleştirel okuma etkinlikleri yapıyorum.” (Ö45)

Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma Becerilerini Kazanıp Kazanmadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini kazanıp kazanmadıkları sorulmuş, cevaplar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerin Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuma Becerilerini Kazanma Durumları

Kategoriler	Kodlar	f
Evet	Ediniyorlar (Ö3-Ö24-Ö49)	3
	Ediniyorlar ancak kalıcı olmayabilir (Ö25)	1
Kısmen	Kısmen ediniyorlar (Ö4-Ö9-Ö15-Ö18-Ö20-Ö22-Ö27-Ö30-Ö38-Ö42-Ö43-Ö46-Ö53-Ö56)	14
	Öğrenci ilgi ve seviyesi belirleyici (Ö8-Ö37-Ö38-Ö41)	4
	Okuma alışkanlığı belirleyici (Ö31-Ö35)	2
	Ek etkinlikler belirleyici (Ö26)	1
	Öğretmenin yeteneği belirleyici (Ö41)	1
	Okulların amacı belirleyici (Ö55)	1
Hayır	Edinmiyorlar (Ö1-Ö5-Ö10-Ö11-Ö16-Ö19-Ö21-Ö23-Ö29-Ö32-Ö34-Ö36-Ö39-Ö40-Ö44-Ö45-Ö47-Ö50-Ö52-Ö54)	20
	Program yetersiz (Ö6-Ö13-Ö14-Ö51)	4
	Türkçe dersi tek başına yeterli değil (Ö2-Ö7-Ö48)	3
	Eğitim sistemi uygun değil (Ö17)	1
	Öğrencilerin hazırbulunuşlukları yeterli değil (Ö8)	1
	Toplam	56

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerisini kazanıp kazanmadıklarına yönelik görüşlerinin evet (f=4), kısmen (f=23), hayır (f=29) şeklinde 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmadığı görüşünün ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (f=20) belirli bir gerekçe göstermeden öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kazanmadıklarını ifade ederken bazı öğretmenler bu durumu programın yetersizliği (f=4), sadece Türkçe dersiyle mümkün olmadığı (f=3), eğitim sisteminin uygun olmadığı (f=1) ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığı (f=1) gibi gerekçelere dayandırmışlardır. Öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kazanmadıklarını belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Türkçe dersi bu konuda çok yetersizdir. Diğer öğretmenlerin de bu konuda özellikle okuma alışkanlığını kazandırma konusunda hassas davranması önemlidir.” (Ö2)

“Etkinlikler yetersiz olduğu için tam edinmiyorlar.” (Ö13)

“Hayır çünkü sistem beceri kazandırmaya değil sınava hazırlamaya mecbur bırakıyor” (Ö17)

Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kısmen kazandırılabilirdiği görüşü de araştırmada ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=14) açıklama yapmadan sadece kısmen yönünde görüşlerini ifade ederken bir bölümü de öğrencilerin ilgi ve seviyesi (f=4), öğrencilerin okuma alışkanlıkları (f=2), sınıf içi ek etkinlikler (f=1), öğretmenin yeteneği (f=1) ve okulların amacının (f=1) öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini edinmede belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersinde eleştirel okuma becerilerini kısmen edindiğini belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Ders kitabındaki etkinlikler çok kısıtlı olduğu için kısmen edinebiliyorlar, ek çalışmalarla daha iyi sonuçlara ulaşabiliyor.” (Ö26)

“Derse ilgili öğrenciler belirli düzeyde edinebiliyorlar. İlgisiz öğrenciler edinmiyorlar.” (Ö33)

“Hepsi olmasa da edinen öğrenciler oluyor. Bu daha çok okuma alışkanlığına bağlı.” (Ö35)

“Öğretmenin yeteneğine ve öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre değişir.” (Ö41)

Araştırmada Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılabilirdiği görüşü de araştırmada az da olsa vurgulanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (f=3) açıklama yapmadan doğrudan kazandıklarını belirtirken 1 katılımcı, öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini edindiklerini ama bunun kalıcı olmayabileceğini ifade etmektedir.

Eleştirel Okuma Öğretiminde Türkçe Öğretmenlerinin Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar olup olmadığı sorulmuş, cevaplar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Eleştirel Okuma Öğretiminde Sorunlarla Karşılaşma Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Var	Öğrencilerin bilişsel düzeyinden kaynaklı sorunlar (Ö1-Ö2-Ö5-Ö8-Ö12-Ö15-Ö16-Ö17-Ö20-Ö21-Ö24-Ö26-Ö29-Ö39-Ö40-Ö41-Ö46-Ö49-Ö53-Ö56)	20
	Öğrencilerin duyuşsal düzeyinden kaynaklı sorunlar (Ö3-Ö7-Ö9-Ö13-Ö29-Ö33-Ö34-Ö35-Ö37)	9
	Ders materyallerinin niteliğinden kaynaklı sorunlar (Ö4-Ö11-Ö18-Ö22-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö52)	9
	Öğretim programından kaynaklı sorunlar (Ö6-Ö18-Ö19-Ö27-Ö29-Ö36-Ö43-Ö47)	8
	Materyal eksikliği (Ö28-Ö29-Ö35-Ö54)	4
	Zaman yetersizliği (Ö14-Ö29-Ö51)	3
	Sınıfların kalabalık olması (Ö25-Ö42-Ö51)	3
	Merkezi sınavın varlığından kaynaklı sorunlar (Ö14-Ö29-Ö55)	3
	Velilerden kaynaklı (Ö28-Ö35)	2

	Yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar (Ö44-Ö48)	2
	Çevre baskısı (Ö32)	1
Yok	Yok (Ö10-Ö50)	2
Diğer	Tecrübe edilmemesi (Ö23)	1

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin var (f=64), yok (f=2) ve diğer (f=1) şeklinde 3 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Eleştirel okuma öğretiminde sorunlarla karşılaşıldığı görüşünün araştırmada ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler; eleştirel okuma öğretiminde karşılaştıkları sorunların kaynağı olarak öğrencilerin bilişsel düzeyi (f=20), öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi (f=9), ders materyallerinin niteliği (f= 9), öğretim programı (f=8), materyal eksikliği (f=4), zaman yetersizliği (f=39, sınıfların kalabalık olması (f=3), merkezi sınavın varlığı (f=3), yönetim anlayışı (f=2), veliler (f=2) ve çevre baskısını (f=1) göstermişlerdir. Eleştirel okuma öğretiminde sorunlarla karşılaştığını belirten öğretmen görüşlerinden bazıları birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Zamanın yetersizliği olabilir. Neticede yetiştirilmesi gereken bir müfredat var. Sınav da bu stresi artırıyor.” (Ö14)

“Eğitim programlarının daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde olması eleştirel okumayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel okumaya uygun olmaması sorun oluşturmaktadır.” (Ö18)

“Öğrencilerin geneli konuşmak istemiyor. Bu yüzden eleştirel okumayı ne derece anladıklarını anlamak da güç. Bunun sebebi de ders kitabının ilgi çekici olmaması, öğrenciye ya da öğretmene bağlı faktörler de olabilir.” (Ö33)

“Sınıf mevcutlarının fazla oluşu etkinliklerin çeşitlenmesi ve uygulanabilirliğini güçleştiriyor.” (Ö42)

Eleştirel okumanın öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşılmadığı görüşünün araştırmada çok az ifade edildiği görülmektedir. 1 katılımcı da eleştirel okuma öğretimi yapmadığı için bu konu da deneyimi olmadığını ifade etmektedir.

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimi Konusundaki Önerilerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerine öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için önerileri sorulmuş, cevaplar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerde Eleştirel Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Öneriler

Kategoriler	Kodlar	f
Eğitim programı	Ders kitapları (ders kitaplarının niteliği artmalı, ilgi çekici etkinlikler artırılmalı, düzeye uygun metinler kullanılmalı) (Ö5- Ö7-Ö22-Ö30- Ö33-Ö42-Ö43-Ö47-Ö51-Ö55)	10
	Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha fazla yer verilmeli (Ö11-Ö15-Ö16-Ö18-Ö25-Ö45-Ö51)	7
	Müstakil eleştirel okuma dersi oluşturulmalı (Ö13-Ö14-Ö15-Ö29-Ö52-Ö54)	6
	Öğretim yöntem ve teknikleri zenginleştirilmeli (Ö9-Ö31-Ö40-Ö41-Ö43)	5
	Eğitim politikası (Öğrenciler özgür yetiştirilmeli, akla dayalı eğitim anlayışı benimsenmeli, sınav kaygısı kaldırılmalı) (Ö6-Ö29-Ö48-Ö50)	4
	Tüm öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilmeli (Ö28-Ö32)	
	Türkçe dersi iş yükü azaltılmalı (Ö38-Ö53)	2
	Programlarda ortak dil kullanılmalı (Ö10)	2
	Türkçenin önemi benimsetilmeli (Ö49)	1
		1

Türkçe Öğretmenlerinin Eleştirel Okuma Öğretimine Yönelik Görüşleri

Öğrenci	Eleştirel düşünme (Ö4-Ö12-Ö17-Ö18-Ö21-Ö32-Ö43-Ö46)	8
Hazırbulunuşluğu	Okuma alışkanlığı (Ö8-Ö17-Ö20-Ö23-Ö27-Ö35-Ö37)	7
	Okuma becerileri (Ö23-Ö34-Ö36-Ö39-Ö56)	5
Kitap Kaynağı	Evde ve okullarda kitap sayısı artırılmalı (Ö28-Ö30-Ö35)	3
	Farklı görüşlerden kitaplar okutulmalı(Ö19)	1
Sınıf koşulları	Sınıf mevcutları düşürülmeli (Ö25-Ö33)	2
	Demokratik sınıf ortamı oluşturulmalı (Ö3)	1
Veli	Veliler sürece dahil edilmeli ve bilinçlendirilmeli (Ö28)	1

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine ilişkin önerilerinin eğitim programı (f=35), öğrenci hazırbulunuşluğu (f=20), kitap kaynağı (f=4), sınıf koşulları (f=3), ve veli (f=1) şeklinde 5 kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

Katılımcıların önerilerinin ağırlıklı olarak eğitim programına yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılar; ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde hazırlanması (f=10), Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha fazla yer verilmesi (f=7), müstakil bir eleştirel okuma dersi olması (f=6), öğretme süreçlerinde etkili öğretim yöntem/tekniklere yer verilmesi (f=5), eğitim politikasında düzenleme yapılması (f=4), tüm öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilmesi (f=2), Türkçe dersinin iş yükünün azaltılması (f=2), öğretim programlarında ortak bir dilin kullanılması (f=1) ve Türkçenin öneminin benimsenmesi gerektiğini (f=1) ifade etmektedirler. Eğitim programına yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Öğretim programının içinde etkili etkinliklerle desteklenebilir ya da seçmeli ders olarak dahil edilebilir.” (Ö15)

“Eleştirel okumayı geliştirecek etkinliklere ders programında daha fazla yer verilmelidir. Öğrencilerin sadece verilenlerden üzerinden değil çok yönlü değerlendirilmeler yapabilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca metinler karşılaştırılmalı olarak ele alınmalıdır.” (Ö18)

“Öncelikle Türkçe öğretim programında eleştirel okumaya daha çok yer verilmelidir ve ders kitaplarında çok yer almalıdır.” (Ö45)

“Program da daha güçlü bir şekilde yer almalı. Daha ilgi çekici etkinliklerle öğrencinin tüm okuma süreçlerine yedirilmeli.” (Ö51)

“Öncelikle doğru yöntemlerle nitelikli metinler ve eserlerle öğrenciler karşılaşmalı. Bunları okuma ve yorumlama aşamasında çıkarım yapmaya yönelik üst düzey düşünce becerilerini destekleyecek içerikler sunulmalı...” (Ö55)

Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna yönelik öneriler de araştırmada ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar eleştirel okuma öğretiminin yapılabilmesi için öğrencilere eleştirel düşünme becerileri (f=8), okuma alışkanlığı (f=7) ve okuma becerileri (f=5) kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin hazırbulunuşluğuna yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Herhangi bir metin okunurken farklı açılardan bakma becerisinin geliştirilmesi, diğerlerinin yargılarından çekinmeyecek derecede özgüvene sahip olunması, eğitimci tarafından öğrencilerin teşvik edilmesi çok önemlidir.” (Ö12)

“Her şeyden önce kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalı. Kişiyi toplumdan soyutlamayarak onu toplumsal olaylardan haberdar, soran, sorgulayan, gören ve ona göre hareket eden birey olarak yetiştirmek gerekir” (Ö17)

“Öncelikle okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Öğrencilerimin çok az bir kısmı yaşına uygun okuma becerisine sahip. Ancak bu kesime eleştirel okuma becerileri verilebilir. Hasılı mevzunun köklerine önem vermek öncelikle onu geliştirmek lazımdır.” (Ö36)

Kitap kaynağı (f=4), sınıf koşulları (f=3) ve veliye (f=1) yönelik öneriler araştırmada az da olsa ifade edilmiştir. Kitap kaynağı, sınıf koşulları ve veliye yönelik öneri sunan bazı öğretmen görüşleri aşağıda birebir alıntılarla aktarılmıştır:

“Bu beceriyi uygulamada daha iyi kazandırabilmek adına sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılabilir.” (Ö25, Ö33)

“Sadece öğrencilerin değil velilerin de bu işe dahil edilmesi gerekir. Hem maddi kaynaklar bakımından okullar desteklenmeli hem de veliler bilinçlendirilmelidir...” (Ö28).

“Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalıdır, okulda ve evde yeteri kaynak sağlanmalı, veliler bu konuda destek olmalı, öğretmenler öğrencileri teşvik etmeli.” (Ö35)

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin bu konudaki deneyimlerini, değerlendirmelerini ve önerilerini anlamak hedeflenmiştir. Katılımcıların yanıtları eleştirel okurda bulunması gereken özellikler, öğretim programının ve ders materyallerinin yeterliliği, öğretim sürecinde uygulanan etkinlikler, karşılaşılan güçlükler ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik öneriler doğrultusunda temalar altında analiz edilmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerine eleştirel bir okurda bulunması gereken özelliklerin neler olduğu sorulmuştur. Okuduklarına karşı sorgulayıcı ve nesnel bir yaklaşım içinde olma en çok değinilen özellikler olmakla birlikte bilgili ve kültür açısından donanımlı olma, analitik becerilere sahip olma, okuma disiplini ve alışkanlığı taşıma ve bazı duyuşsal ve kişisel özelliklere sahip olma eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler olarak belirtilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler konusunda genel bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle okuduklarına karşı sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemenin eleştirel okumanın temel bir unsuru olduğu fikri öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin eleştirel okuma sürecinde nesnel ve tarafsız olma, bilgi ve kültürel açıdan donanımlı olma ile analitik becerilerin kullanımına dikkat çektikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları, Tosun'un (2014) çalışması ile paralellik göstermektedir. Tosun'un araştırmasında öğretmenler eleştirel bir okurun “bilgili olma”sı gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada bilgili olmanın yanı sıra ön yargılardan arınık, farklı bakış açılarına sahip, tarafsız ve meraklı olma da eleştirel bir okurda bulunması gereken özellikler arasında gösterilmiştir. Tosun'un çalışmasında “bilgili olma” eleştirel okuma için temel bir nitelik olarak vurgulanmışken ön yargılardan arınmışlık, farklı bakış açılarına açık olma ve meraklı bir yaklaşımın da eleştirel bir okurda bulunması gereken önemli özellikler olduğu belirtilmiştir.

Özdemir'e (1995) göre eleştirel okuma, sorgulayarak okumaktır. Sorgulama, genel olarak literatürde eleştirel okuma için kritik bir beceri olarak kabul edilmektedir (Arıcı, 2018; Aydın, 2020; Aşılıoğlu, 2008; Hall ve Piazza, 2008; McDonald, 2004; Şahin, 2019). Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde öğretmenler tarafından ifade edilen okuduklarından edindiği bilgilere şüpheyle yaklaşarak farklı kaynaklarla karşılaştırma (Collins, 1993; Kaplan ve Korkutan, 2023; Öztürk ve ark., 2014; Şahin, 2019; Tomasek, 2009), anlam oluşturma (Archila ve ark., 2024; Diman ve ark., 2020), bilgi birikimine sahip olma (Çifçi, 2006; Pardede, 2007), üst düzey bilişsel becerileri kullanma (Collins, 1993; Criscuolo, 1965; Şahin, 2019) ve düşünceler arasında bağlantı kurma (Carr, 1988 ; Epçaçan, 2012; Richards & Schmidt, 2002) da eleştirel bir okurun sahip olması gereken özellikler olarak verilmektedir.

Bulgular incelendiğinde eleştirel bir okurda bulunması gereken metinde iddiayı destekleyen kanıtları belirleme, satır aralarını okuma, çelişkileri tespit etme, olgu ve görüşleri ayırt edebilme, yazarın bakış açısını, niyetini ve tutumunu algılama ve ima ve varsayımları fark etme gibi eleştirel okuma için gerekli olan temel becerilerin vurgulanmadığı görülmektedir. Halbuki bu beceriler, eleştirel bir okumanın kritik becerileri olarak değerlendirilmektedir (Aktaş Çam, 2015; Archila ve ark., 2024; Ateş, 2013; Criscuolo, 1965; Darch ve Kameenui, 1987; Dilidüzgün ve ark., 2020; Diman ve ark., 2010; Güzel ve Özlek, 2023; Griffiths ve Davila, 2022; Kaplan ve Korkutan, 2023; Karabay, 2013; Karatay, 2018; Karadeniz, 2014; Kurland, 2000; McDonald, 2004; Öztürk ve ark., 2014; Pardede, 2007; Wallace ve Wray, 2011). Bu durum, öğretmenlerin eleştirel okuma kavramını daha genel bir çerçevede ele aldıklarını ve bu becerilerin eleştirel okumanın spesifik birer parçası olduğunun farkında olmayabileceklerini göstermektedir. Halbuki öğretmen; eğitim başlatan, sürdüren, geliştiren (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2019) ve zaman zaman rolleri değişse de öğretim sürecinde başrol olan ve öğrencilere zengin yaşantılar sağlamak konusunda en önemli kişidir (Sünbül, 1996). Bu yüzden

öğretmenin öğrenciye kazandırılması gereken beceriler konusunda tam ve doğru bilgiye sahip olması beklenmektedir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programını eleştirel okuma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre Türkçe öğretim programı öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde değildir. Katılımcılar bu duruma Türkçe öğretim programının ezber odaklı olması, eleştirel okumaya yönelik kazanımların yetersiz olması, okumaya yeterince yer verilmemesi, okumaya yer verildiği durumlarda da anlamanın ön planda olması ve etkinliklerin birbirini tekrar etmesini gerekçe olarak göstermişlerdir. Türkçe öğretim programını eleştirel okuma konusunda yeterli gören çok az katılımcı ise programın yeterli ancak uygulamada aksaklıkların olduğunu ifade etmişlerdir. Tosun'un (2014) araştırmasında da öğretmenler, Türkçe öğretim programının eleştirel okuma becerilerinin kazandırmaya yeterince hizmet etmediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte 1-8. sınıf Türkçe öğretim programlarını eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya ne derecede hizmet ettiğini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmalar da programların eleştirel okuma becerilerini kazandırma konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Akyol, 2011; Aktaş, 2021; Esem en ve Sadioğlu, 2021). Sonuçlar, mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bu durum, Türkçe öğretim programlarının eleştirel okuma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirecek içerik ve yöntemlere sahip olmadığını göstermektedir.

Katılımcılara Türkçe öğretim programını destekleyici kaynakları (ders kitaplarını) eleştirel okuma açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre programı destekleyici kaynaklar, öğrencilere eleştirel okuma becerilerini kazandıracak düzeyde değildir. Katılımcılar tarafından ders kitaplarının genel olarak niteliksiz olması, kitaplarda yer alan metinlerin ve etkinliklerin eleştirel okumaya elverişli olmaması ve kitapların çağın gerisinde kalması bu durumun gerekçeleri olarak gösterilmektedir. Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma açısından inceleyen çalışmalar da araştırmanın sonucunu destekleyen bulgulara ulaşmışlardır (Esem en, 2020; Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023). Tosun'un (2014) araştırmasında ise öğretmenler ders kitaplarındaki metinlerin eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya kısmen hizmet ettiğini ancak etkinliklerin bu açıdan yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Türkçe derslerine ait içeriklerin nitelikli olmadığı (Erdoğan ve Gök, 2009), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tekdüze, etkinliklerin ise sıkıcı ve birbirini tekrar ettiği (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009) farklı çalışmalarda da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Alyılmaz (2010) da Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinler konusunda seçici olunmamasını Türkçe öğretiminin temel sorunlarından biri olarak göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programının temel araçlarından biri olan ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini kazandırma sürecindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Halbuki eleştirel okuma öğretimi için doğru metin seçiminin kritik bir husus olduğu bilinmektedir (Ateş, 2013; Çekici, 2014; Hall ve Piazza, 2008; McDonald, 2004).

Katılımcılara derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinlik yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların yarıdan fazlası ek etkinliklere yer verdiğini, bunu da öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirerek ve farklı metinler kullanarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların önemli bir kısmı ise derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere yer vermediğini belirtmiş; mevcut programı yetiştirme kaygısı, sistemin sınav odaklı olması ve sınıfların kalabalık olmasını bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir. Araştırma sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere farklı yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası, eleştirel okumayı desteklemek için ek etkinliklere yer verdiğini ve bu etkinliklerde öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirdiğini, farklı metinler kullandığını ifade etmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin mevcut sınırlamalara rağmen eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çaba gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, katılımcıların önemli bir kısmının eleştirel okumaya yönelik ek etkinliklere yer vermemesi, bu becerinin öğretiminde karşılaşılan sistemik sorunları gözler önüne sermektedir. Türkçe öğretim programının yoğun olduğu, öğretmenlerin programı yetiştirme konusunda zaman problemi yaşadığı ve sınıfların kalabalık olmasının Türkçe dersinin öğretimi olumsuz etkilediği farklı çalışmalarda da (Çiftçi ve Uzunyol, 2019; Çoban, 2016; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009) öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular, Türkçe derslerinde eleştirel okuma

becerilerinin kazandırılmasını destekleyen etkinliklerin planlanması ve uygulanması açısından öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı zorlukları ortaya koymaktadır.

Katılımcılara öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinip edinmedikleri sorulmuştur. Katılımcıların çok azı öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edindiğini ifade etmiştir. Katılımcıların neredeyse yarısı öğrencilerin Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerilerini edinemediğini ifade etmiş ve bu durumu öğretim programının yetersizliği, eleştirel okuma öğretimi için Türkçe dersinin tek başına yeterli olamayacağı, eğitim sisteminin eleştirel okuma için uygun olmadığı ve öğrencilerin eleştirel okuma için yeterli bir hazırbulunuşluğa sahip olmamasıyla açıklamışlardır. Bunların yanı sıra katılımcıların önemli bir kısmı ise öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini Türkçe derslerinde kısmen kazandığını ancak bunun gerçekleşmesinde öğrencinin ilgi ve seviyesi, okuma alışkanlığı, öğretmenin yeteneği, derslerde yapılan ek etkinlikler ve okulların amacının belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı eleştirel okuma öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Katılımcılara göre öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal eksiklikleri, ders materyallerinin eksikliği ve var olanların nitelik sorun ve öğretim programının niteliği bu sorunların temel kaynağıdır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersizliği, merkezi sınavın varlığı, veli ve okul yönetiminin anlayışı ve çevre baskısı gibi unsurlar da eleştirel okumanın öğretiminde karşılaşılan engeller arasında sayılmıştır.

Tosun'un (2014) araştırmasında da öğretmenler öğrencilerin ortaokul sürecinde eleştirel okur olmadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe öğretim programının eleştirel okuma öğretimi için yeterli olmadığı çeşitli araştırmalarla (Aktaş, 2021; Eşemen ve Sadioğlu, 2021) ortaya konmuş ve Türkçe öğretim programının genel olarak Türkçe öğretimini sağlamada yetersiz kaldığı öğretmenler tarafından farklı çalışmalarda (Çoban, 2006; Erdoğan ve Gök, 2009) da ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretim programlarının mevcut sınırlılıklarının öğretmenler tarafından bilindiği ancak eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması için programın ötesine geçilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini zenginleştirerek eleştirel okuma becerilerini kazandıracak uygulamalara yönelmeleri beklenmektedir. Ancak araştırmada öğretmenler, eleştirel okuma öğretiminin sadece Türkçe dersleriyle kazandırılmasının da zor olduğunu ifade etmektedirler. Aytaş (2005) da okuma becerilerinin sadece Türkçe ve Edebiyat derslerinin sorumluluğuna bırakılmasını önemli bir sorun olarak ifade etmektedir.

Eleştirel okuma için bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak belirli bir düzeyde olması beklenmektedir (Güzel ve Özlek, 2023). Araştırmada öğretmenler tarafından eleştirel okumanın öğretiminde karşılaşılan engeller arasında en çok vurgulanan faktörün öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluğa sahip olmamaları olduğu görülmektedir. Tosun'un (2014) araştırmasında öğrencilerin kendini ifade etme becerisinden yoksun ve ön yargılara sahip olmaları eleştirel okuma öğretiminin engelleri arasında görülmektedir. Bu da eleştirel okuma öğretiminin gerçekleşmesi için olması gereken temel bir unsurdan yoksun olduğunu göstermektedir. Erdoğan ve Gök (2009) ve Çoban'ın (2006) araştırmalarında da öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yetersizliklerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları önemli engellerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Eleştirel okuma, zaman gerektiren bir okumadır (Özdemir, 1995; Wheeler, 2007). Araştırmada Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinemediğini ifade eden öğretmenler, eleştirel okuma öğretimi için ihtiyaç duyulan zamana sahip olmadıklarını, çünkü öğretim programını yetiştirme kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Yaman'a (2009) göre sınıfların kalabalık olması, programın yetiştirilmesinde zaman sorununu ortaya çıkartmaktadır. Yani eleştirel okuma öğretiminde engel olarak görülen faktörlerden biri olan sınıfların kalabalık olması, aslında zamanı da etkileyen bir unsurdur. Öğretmenlere göre sınıfların kalabalık olması Türkçe öğretimini genel olarak olumsuz etkilemektedir (Çoban, 2016; Erdoğan ve Gök, 2009).

Eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için sorgulamanın teşvik edildiği bir sınıf ortamı gereklidir. Öğretmenler; öğrencileri sorular sormaya, tahminlerini ifade etmeye, görüşlerini destekleyen kanıtları sunmaya cesaretlendirmelidir (Collins, 1993, s. 3). Bunun gerçekleştirilebilmesi için de öğretmenin her öğrenci için ayıracak zamana ve uygun bir sınıf ortamına sahip olması gerekmektedir. Sınıf ortamında eğitimin ve okulun hedeflerine etkili bir biçimde ulaşması, eğitim

sisteminin başarılı olmasında önemli bir belirleyicidir. Çünkü eğitime ilişkin hedeflerin kazandırıldığı yer sınıftır (Tutkun, 2019).

Araştırma sonuçları, eleştirel okuma öğretiminde karşılaşılan engellerin birden fazla boyutunun olduğunu ve Türkçe derslerinin eleştirel okuma becerilerini kazandırmada daha etkili olabilmesi için hem eğitim sisteminde hem de sınıf ortamında iyileştirmeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcılar, öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Önerilerin ağırlıklı olarak eğitim programına yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre genel olarak ders kitapları ve Türkçe öğretim programı öğrencilerde eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde hazırlanarak, eleştirel okuma için müstakil bir ders oluşturularak, öğretim yöntem ve teknikleri zenginleştirilerek, eğitim politikasında düzenleme yapılarak ya da tüm derslerin öğretim programlarında eleştirel okumaya yer verilerek öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin kazandırılması sağlanabilir. Katılımcıların önemli bir kısmı ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin eleştirel okuma için yeterli hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre eleştirel okuma öğretimi için öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığının kazandırılması önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra bazı katılımcılar ise okuma kitaplarına ilişkin kaynakların geliştirilmesi, sınıf koşullarının iyileştirilmesi ve velinin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesiyle öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirileceğini düşünmektedirler. Araştırma bulguları, eleştirel okuma becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin önemli ve çeşitli öneriler sunduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde eleştirel okuma öğretiminde karşılaşılan mevcut sorunların önerilerin zeminini oluşturduğu, önerilerin eleştirel okumanın öğretimi için literatürde gerekli duyulan faktörlerle uyumlu olduğu görülmektedir (Adalı, 2010; Aktaş, 2021; Aytaş, 2003; Balcı, 2009; Eşemen, 2020; Eşemen ve Sadioğlu, 2021; Gibson,1995; Karadağ, 2023; Karakoç Öztürk ve Yıldırım, 2024; Tosun, 2014; Şenel, 2023).

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Eğitim Programının Eleştirel Okuma Becerilerini Önceliklendirecek Şekilde Revize Edilmesi: Türkçe öğretim programlarının eleştirel okuma becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması, eğitimde nitelik artışını sağlamak için kritik bir adım olacaktır. Programda eleştirel okuma becerilerine yönelik açık, somut ve ölçülebilir kazanımlara yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca yalnız Türkçe derslerine değil, diğer derslere de eleştirel okuma becerilerini destekleyen içerik ve etkinliklerin entegre edilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra eleştirel okuma becerilerinin daha derinlemesine ele alınmasını sağlamak için bağımsız bir “Eleştirel Okuma” dersi oluşturulabilir. Bu ders, öğrencilere eleştirel düşünme süreçlerini disiplinler arası bir bakış açısıyla öğrenme fırsatı sunarak onların eleştirel okuma becerilerini geliştirecek bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Program düzeyindeki bu tür bir revizyon, öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Ders Materyallerinin Eleştirel Okuma Açısından Zenginleştirilmesi: Araştırma bulgularında mevcut ders kitaplarının eleştirel okuma becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığı ve bu materyallerin çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda ders kitaplarına çok yönlü ve farklı türde metinlerin eklenmesi ve bu metinlerin eleştirel okuma yapmaya uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir. Etkinliklerde ise öğrencileri sadece anlamaya değil; metinlerin alt metinlerini analiz etmeye, yazarın niyetini değerlendirmeye ve görüşler arası karşılaştırma yapmaya teşvik eden etkinlikler yer almalıdır. Ayrıca yardımcı kaynak kitaplar ve dijital materyaller de eleştirel okumayı destekleyecek içeriklerle zenginleştirilmelidir. Ders materyallerinde yapılacak bu tür yenilikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek metinlere daha derin bir anlayışla yaklaşımlarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine ve Sınıf Ortamlarının İyileştirilmesine Yönelik Çalışmalar: Araştırmada öğretmenlerin eleştirel okuma öğretiminde çeşitli engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere eleştirel okuma becerilerini kazandırmaya yönelik etkili pedagojik yöntemler konusunda kapsamlı hizmet içi eğitim programları sunulmalıdır. Özellikle eleştirel okuma için yenilikçi öğretim stratejileri, dijital araçlar ve uygulamalı etkinlikler hakkında öğretmenlerin donanımı artırılmalıdır. Bununla birlikte sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlerin öğrencilerle bireysel

olarak daha fazla ilgilenmesine olanak tanıyacak şekilde fiziksel ve pedagojik sınıf ortamlarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Kalabalık sınıflar ve sınırlı zaman, eleştirel okuma gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında önemli engellerdir. Bu düzenlemeler hem öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek hem de öğrencilerin daha etkin bir öğrenme ortamına erişmelerini sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu
Karar Tarihi= 29.05.2024
Belge sayı numarası= E-61923333-050.99-368525

Yazarların Katkı Oranı

Makaleye 1. yazar %50, 2. yazar %15, 3. yazar 15, 4 ve 5. yazarlar da %10 oranında katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS VE PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş Çam, B. (2015). Türkiye’de eleştirel okuma kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 217-232.
- Aktaş, E. (2021). Eleştirel okuma becerisi bakımından 2019 Türkçe dersi öğretim programının (1-8. sınıflar) değerlendirilmesi. Ö. K. Aydemir, İ. N. Uysal ve F. Öztürk (Ed.), *Prof. Dr. H. Ömer Karpuz’a armağan Türkçeye saygı* içinde (ss. 37-56). Konya: Palet Yayınları.
- Akyol, A. (2011). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programında eleştirel okuma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Studies*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- Archila, P. A., Ortiz, T. B. ve Mejía, T. (2024). Beyond the passive absorption of information: engaging students in the critical reading of scientific articles. *Science & Education*, 1-35.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Aydın, B. (2020). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Ayton, D. (2023). Qualitative descriptive research. D. Ayton, T. Tsindos ve D. Berkovic (Ed.), In *Qualitative Research – a practical guide for health and social care researchers and practitioners* (pp. 9-15). Melbourne: Monash University.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: Öğretim deneyi uygulaması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 67-96.
- Bellack, A. A., Davitz, J. R. Kliebart, H. M. and Hyman, T. R. (1966). *The language of the classroom: Meanings communicated in high school teaching*. Columbia: Teachers College Press.
- Bilge, H. (2022). 2006-2019 yılları arasında kullanılan Türkçe öğretim programlarının akıcı yazma becerisi açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 199-215. <https://doi.org/10.16916/aded.980671>
- Boran, D. (2019). *Fen öğretiminde eleştirel okuma uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bradshaw, C., Atkinson, S. and Doody, O. (2017) Employing a Qualitative Description Approach in Health Care Research. *Global Qualitative Nursing Research*, 4, 5. <https://doi.org/10.1177%2F2333393617742282>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, S. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, K. S. (1988). How can we teach critical thinking?. *Childhood Education*, 65(2), 69-73.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7). 247-275. <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS1737>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2020). *Research methods, design and, analysis* (13. baskı). Hoboken: Pearson Education.
- Collins, N. D. (1993). *Teaching critical reading through literature*. Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication.
- Criscuolo, P. N. (1965). A plea for critical reading in the primary grades. *Peabody Journal of Education*, 43(2), 107-112. <https://doi.org/10.1080/01619566509537322>
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2019). *Öğretmen olmak* (27.baskı). İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çekici, Y. E. (2014). *Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik örnekleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çetinkaya, M. (2023). *Öykü karakteri çözümleme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Çiftçi, Ö. ve Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138. <https://doi.org/10.20322/lt.36849>
- Darch, C. B. ve Kameenui, E. J. (1987) . Teaching LD students critical reading skills: A systematic replication. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 82-91. <https://doi.org/10.2307/1510215>
- Dilidüzgün, S., Leana Taşcılar, M. ve Şahin, G. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 372-386 . <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.657527>
- Diman, H., Jusnita, N., Dahlan, S. ve Daud, A.H. (2020). Students' competence in critical reading. *Jurnal Bilingual*, 10(2), 32-38.

- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1711-1726.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.
- Esemen, A. (2020). *2019 ilkököl Türkçe eğitim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460. <https://doi.org/10.24146/tk.937561>
- Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction. *American Library Association*, 35 (1), 27-35.
- Gray, W. S. (1950). Summary of reading investigations July 1, 1948 to June 30, 1949. *The Journal of Educational Research*, 43, 401-439. <https://doi.org/10.1080/00220671.1950.10881797>
- Griffiths, N. ve Davila, Y. C. (2022). Embedding scaffolded reading practices into the first-year university science curriculum. K. Manarin (Ed.), In *Reading across the disciplines* (pp. 143–165). Indiana: Indiana University Press.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürer, N. (2021) *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güzel, İ. ve Özlek, E. (2023) Eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 85-100). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, L. A. ve Piazza, S. V. (2008). Critically reading texts: what students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41. <https://doi.org/10.1598/rt.62.1.4>
- Howard, P. J., Gorzycki, M., Desa, G. ve Allen, D. D. (2018): Academic reading: comparing students' and faculty perceptions of its value, practice, and pedagogy. *Journal of College Reading and Learning*, 48(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10790195.2018.1472942>
- Kaplan, K. ve Korkutan, K. (2023). Medya metinleri ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 169-188). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.
- Karadağ, F. (2023). Ortaokulda eleştirel okuma eğitimi. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (213-234). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karakoç Öztürk, B. ve Yıldırım, B. (2024). 5 ve 6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 239-254. <https://doi.org/10.7884/teke.1386281>
- Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 95-106.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. ve Yılmaz Öznel, S. (2013) Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405-422.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi* (83. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kucheria, P., Sohlberg, M. M., Prideaux, J., ve Fickas, S. (2019). Read, understand, learn, & excel: Development and testing of an automated reading strategy detection algorithm for

- postsecondary students. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1257-1267.
https://doi.org/10.1044/2019_ajslp-18-0181
- Kurland D. J. (2000). What is critical reading? Erişim adresi:
http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm
- Küçüktepe, C. (2019). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuram ve yaklaşımlar* içinde (ss. 89-126). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McDonald, L. (2004). Moving from reader response to critical reading: Developing 10-11-year-olds' ability as analytical readers of literary texts. *Literacy*, 38(1), 17-25.
<https://doi.org/10.1111/j.0034-0472.2004.03801004.x>
- MEB (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi (Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilköğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- OSYM. (2023). 2023 YKS sayısal veriler. Erişim Adresi:
<https://cdn.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisalbilgiler20072023.pdf>
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 40-55.
- Özonat, Z. (2018). *Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk, C., Keskin S. C. ve Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Palad, J. P.C. (2023). Are we addressing quiet quitting in the education sector?. *Researchgate Preprint*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35399.47529>
- Pardede, P. (2007). Developing critical reading in the EFL classroom. Erişim Adresi:
<https://parlindunganpardede.wordpress.com/articles/language-teaching/developing-critical-reading-in-the-efl-classroom>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Potur, Ö. (2023). Bilgilendirici metinler ve eleştirel okuma. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma içinde* (ss. 131-165). Ankara: Nobel Yayınları.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3rd ed.). Essex: Longman.
- Rogers, CR. (1961) *On becoming a person: A Therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: building intercultural understanding through literature. *A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
<https://doi.org/10.1353/bkb.0.0160>
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (25), 42-54.
- Sutherland, A. ve Incera, S. (2021). Critical reading: What do faculty think students should do?. *Journal of College Reading and Learning*, 51(3), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/10790195.2021.1887777>
- Sünbül, A. G. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

- Şahan, H. H. ve Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 118-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233. <https://doi.org/10.29000/rumelide.618195>
- Şenel, M. (2023). Eleştirel Düşünme. H. Kurnaz ve C. Çarkıt (Ed.), *Kuram ve uygulamada eleştirel okuma* içinde (ss. 65-82). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek İşliyen, F. (2020). Dijital çağda bilginin değişen niteliği ve infobezite: Z kuşağı üzerine bir odak grup çalışması. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 13(1). 246-272.
- Tan Hatun, E. (2023). *Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Theriault, J. C. (2022). College students' conceptualizations of academic reading: What metaphors suggest about the important role of purpose in college reading and learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 15-22.
- Thompson D. S. (2022). Understanding how students across the disciplines read images. In K. Manarin (Ed.), *Reading across the disciplines* (pp. 81-102). Indiana: Indiana University Press.
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132.
- Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Turale, S. (2020). A brief introduction to qualitative description: a research design worth using. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 24(3), 289-290.
- Tutkun, Ö. F. (2019). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 170-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, Ö.F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192275>
- Ulaş Taraf, H. (2022). *Eleştirel düşünme uygulamaları yoluyla özel yetenekli öğrencilerinin yabancı dilde eleştirel okuma ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir vaka çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- UNESCO. (2021). Eğitim. Erişim Adresi: <https://www.unesco.org.tr/Pages/48/10/E%C4%9Fitim>
- Ünal, F. T. ve Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 33-42.
- Villamin, P., Lopez, V., Thapa, D. K., & Cleary, M. (2024). A worked example of qualitative descriptive design: A step-by-step guide for novice and early career researchers. *Journal of Advanced Nursing*. 1-15. <https://doi.org/10.1111/jan.16481>
- Wallace, M.W. and Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Wolf, W., King, M. L. and Huck, C. S. (1968). Teaching critical reading to elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 3(4), 435-498. <https://doi.org/10.2307/747152>
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329- 359.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2023). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma bağlamında değerlendirilmesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yoğurtcu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

Extended Abstract

Introduction

As in many other subjects, children start school with some prior learning about written texts and they relate to texts in the light of their prior learning. They are not interested in the existence of hidden messages given in the text through implication and assumption (Hall & Piazza, 2008). Education systems should be aware of this reality and equip children with the skills they need. Students should be taught to question what is not explicitly given rather than what is superficially given (Griffiths & Davila, 2022) and to approach all information with a reasonable level of skepticism (Kaplan & Korkutan, 2023). This is only possible if the individual has critical reading skills (Aktaş Çam, 2015; Çifçi, 2006). Critical readers actively construct meaning while thinking critically about the information in what they read and continue the learning process by going beyond surface reading and examining between the lines (Archila et al., 2024).

Although critical reading started to find a place in the literature in the 1950-1960s (Ateş, 2013), the studies focusing on critical reading in our country and the inclusion of critical reading in education programs as a skill that should be acquired in our country was with the changing understanding of education in 2005-2006 (Aktaş Çam, 2015; Karasakaloğlu et al., 2013). Currently, critical reading, listed among the primary goals of the Turkish language course (MoNE, 2019), is accepted as one of the skills that students are expected to acquire in the Elective Reading Skills course (Ceran & Karabacak, 2013), which was included in the program as of 2012-2013 (MoNE, 2018). However, reading skills are too critical to be limited to certain courses (Aytaş, 2003; Balcı, 2009). However, even if it is accepted as such, studies show that Turkish language curricula (Akyol, 2011; Esemem & Sadioğlu, 2021) and textbooks (Karakoç Öztürk & Yıldırım, 2024; Yıldırım, 2023) are insufficient to provide critical reading skills. The results of national and international exams to measure reading skills also support these studies (Akkuş, 2014; MEB, 2024; OSYM, 2023).

Teachers, as pivotal figures in education (Tutkun, 2019; UNESCO, 2021), have a crucial role in facilitating students' learning processes (Palad, 2023) and providing students with rich experiences (Sünbül, 1996). However, studies on teachers' views on critical reading are limited in the literature, which has remained under-researched. In this context, this research will contribute to the literature. In this direction, this study aimed to determine the views of Turkish language teachers on critical reading instruction.

Method

A qualitative descriptive design was utilized in this study to investigate Turkish language teachers' opinions on critical reading instruction. Qualitative descriptive design studies are research approaches that aim to explore and systematically describe and understand the meaning worlds of phenomena, processes or individuals in line with their perspectives and life experiences (Bradsaw et al. 2017.) This design aims to collect data about experiences or events based on the participants' perspectives. Thus, researchers can focus on understanding phenomena comprehensively without the necessity to develop theories or to examine a specific cultural structure in depth while reaching direct information about lived experiences or culture (Sandelowski, 2000; Villamin et al., 2024). Qualitative descriptive design is highly appropriate when a direct and precise description of a particular phenomenon is required (Turale, 2020).

Result and Discussion

This study, which was conducted to investigate the opinions of Turkish language teachers on critical reading instruction, aimed to understand the experiences, evaluations and suggestions of teachers on this subject. The participants' responses were analyzed under themes in line with the characteristics of a critical reader, the adequacy of the curriculum and course materials, the activities implemented in the teaching process, the challenges encountered and suggestions for the development of this skill.

In this study, Turkish language teachers were asked about the characteristics that a critical reader should have. Teachers emphasized the importance of having a questioning and objective

approach to texts, but being knowledgeable and culturally equipped, having analytical skills, having the discipline and habit of reading, and having some affective and personal characteristics were also mentioned as characteristics that a critical reader should have. The results showed that teachers were generally aware of the fact that the characteristics that a critical reader should have. In particular, having a questioning approach towards what they read was a fundamental element of critical reading comes to the fore. In addition, it was revealed that teachers drew attention to being objective and impartial, equipped with knowledge and culture, and using analytical skills in the critical reading process.

This study revealed that the participants found the Turkish language curriculum insufficient in terms of critical reading. Teachers stated that the main reasons for this inadequacy were that the curriculum was memorization-oriented, lack of critical reading outcomes, insufficient emphasis on reading and repetition of existing activities. A small number of participants who thought that the program was adequate stated that the problem stemmed from the implementation rather than the program. These findings are consistent with previous studies in the literature (Aktaş, 2021; Esemem & Sadioğlu, 2021; Tosun, 2014). These studies emphasize that 1st-8th grade Turkish curricula are insufficient in terms of providing critical reading skills. This situation reveals that Turkish curricula lack systematic content and methods to develop critical reading skills.

In this study, it was revealed that the resources supporting the Turkish language curriculum, especially textbooks, were insufficient in terms of fostering critical reading skills. Participants highlighted that textbooks had unqualified content, texts were not selected appropriately for critical reading, and activities were boring and repetitive. These findings are consistent with existing literature, which underscores the lack of diversity and depth in textbooks necessary for critical reading development (Esemem, 2020; Karakoç Öztürk & Yıldırım, 2024; Tosun, 2014), which suggests that textbooks need to be restructured to support critical reading skills in terms of both content and method.

In this study, the situation of Turkish language teachers, including additional activities for critical reading in their lessons, was examined. More than half of the participants stated that they did additional activities to support critical reading and that they diversified their teaching methods and used different texts in these activities. However, a significant number of them stated that they did not include additional activities in their lessons and cited the intensive Turkish curriculum, exam-oriented system and crowded classes as the main reasons for this. Similar problems have been pointed out in the literature (Çiftçi & Uzunyol, 2019; Çoban, 2016). The findings revealed systemic problems that prevented implementing additional activities to acquire critical reading skills in Turkish language lessons.

This study examined teachers' views on students' acquisition of critical reading skills in Turkish language lessons. The majority of the participants stated that students did not acquire critical reading skills sufficiently and explained this situation with factors such as inadequacy of the curriculum, students' lack of cognitive and affective readiness, excessive class size, central exam pressure and lack of time. Similar problems have been pointed out in the literature (Çoban, 2006; Güzel & Özlek, 2023; Tosun, 2014). The research findings indicated that the obstacles encountered in teaching critical reading had more than one dimension and that improvements should be made in the education system and in the classroom environment for Turkish lessons to be more effective in gaining critical reading skills.

In this study, Turkish teachers made various suggestions for the development of critical reading skills in students. Most suggestions were that education programs should be organized to support critical reading skills. They recommended revising Turkish curricula and textbooks to address this need, introducing an independent course dedicated to critical reading, an independent course should be created for critical reading, teaching methods and techniques should be diversified and regulations should be made in educational policies. In addition, it was emphasized that to gain critical reading skills, students' critical thinking skills should be developed, reading habits should be acquired and readiness levels should be increased. These suggestions offer concrete approaches to solve the

problems encountered in teaching critical reading and are in line with the necessary factors emphasized in the literature (Adalı, 2010; Aktaş, 2021; Karadağ, 2023.)



Dinleme/İzleme Becerisine İlişkin Görev Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı *

*Rahime ŞENTÜRK***

Öz

Araştırmada dinleme/izleme becerisine ilişkin görev biçimlerini tanımlamak ve bunların Türkçe ders kitaplarındaki dağılımını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmacının veri kaynağını ders kitapları oluşturmuştur. Araştırmada ders kitaplarındaki dinleme/izleme görev biçimlerinin sınıf düzeyine göre kullanım sıklığı ele alınmıştır. Ders kitapları araştırmacı tarafından oluşturulan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu ile incelenmiştir. İlk aşamada ders kitaplarındaki dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri tür ve etkinlik sayısı açısından sınıf düzeylerine göre belirlenmiştir. Ardından istatistik programından yararlanılarak ders kitaplarındaki dinleme/izleme görev biçimlerinin oranları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı z testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, dinleme/izleme beceri alanında en çok kısa yanıtli soru, dikte, tümce tamamlama görev biçimleri kullanılırken çıkartmalı soru, gereksiz sözcükleri çıkartma, betiksel boşluk görev biçimlerinin olabildiğince az kullanıldığı veya kullanılmadığı belirlenmiştir. Eşleştirme, kısa yanıtli soru, dikte görev biçimlerinin oranları açısından kitaplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, ders kitapları, görev biçimi, dinleme/izleme becerisi

Distribution of Task Forms Related to Listening/Viewing Skills in Turkish Textbooks

Abstract

The study aimed to define task types related to listening/viewing skills and to examine their distribution in Turkish textbooks. A descriptive survey model was utilized in the study. The data source of the study consisted of textbooks. In the study, the frequency of use of listening/viewing task types in the textbooks according to the grade level was analyzed. The textbooks were analyzed with the form of task forms specific to the listening/viewing skill area created by the researcher. In the first stage, task types specific to the listening/viewing skill area in the textbooks were determined according to the grade levels in terms of type and number of activities. Then, using the statistical program, the z test was used to evaluate whether there was a significant difference between the proportions of listening/viewing task types in the textbooks according to the grade levels. As a result of the research, it was determined that short-answer questions, dictation, and sentence completion task forms were used the most in the listening/viewing skill area, while sticker questions, removing unnecessary words, and scripted blank task forms were used as little as possible or not used at all. A significant difference was found between the books in terms of the rates of matching, short-answer questions, and dictation task forms.

Keywords: Turkish course, textbooks, task format, listening/viewing skills

* Makale yazarın Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ danışmanlığında yürüttüğü “Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme: Görev Biçimlerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Samsun, rahime.senturk@omu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3426-3629

Giriş

Dil öğretiminde ders kitabı içerisinde yer alan etkinliklerden yararlanılmaktadır. Dolayısıyla öğretim süreci etkinliklerde yer verilen görev biçimleriyle şekillenmektedir. Çünkü etkinlikler dilin çeşitli beceri alanlarına ilişkin (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) gelişimi değerlendirmeyi ve yönlendirmeyi sağlayan görevleri içermektedir. Bu bağlamda görev, dil eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri etkin kılarak hedef davranışa ulaşmayı sağlayan eylem, iş olarak belirtilebilir. Bu açıdan öğretim süreci; amaç dâhilinde bireysel farklılığa, sınıf düzeyine, ilgi ve gereksinime uygun görevlerle yapılandırılmaktadır. Süreç boyunca dil öğretiminde beceri alanının gereklerine, amaca, ihtiyaca uygun yer verilen görev türleri öğrenmenin gerçekleşmesine ve beceri edinimine katkı sağlar.

Dil öğretiminde tanılayıcı, süreç, sonuç ve tamamlayıcı değerlendirme aşamaları göz önünde bulundurulduğunda her aşamaya ve beceri alanına uygun görevlerin tasarlanması objektif değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Görev biçimlerinden öğretim öncesinde duyma, algı, dikkat, güdülenme, odaklanma, zihinsel şemalarla ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkilendirmede; öğrenme sürecinde ise duyduklarını anlamlandırma, karşılaştırma, ilişkilendirme, kodlama, çözümleme, yorumlama, değerlendirme gibi üst bilişsel becerileri etkin kılma; süreç sonunda da öz değerlendirmede bulunma, ürün dosyası sunma, proje tasarlama, problem çözme, gereksinim duyulan davranışları belirlemeye yönelik kontrol listesinden yararlanma vb. aşamalarda yararlanılmaktadır. Bu nedenle görev biçimleri, dil öğretim sürecinde beceri alanlarına ilişkin tasarlanmış etkinliklerde yer alan soru türleri, değerlendirmeye dönük öğretim araçları olarak tanımlanabilir. Her bir görevin beceri alanlarına özgü yapısı, içeriği, amacı, uygulanış biçimi farklıdır. Örneğin çoktan seçmeli soru, dinleme/izleme becerisinde kullanılan bir görev biçimi olarak ele alındığında, uygulamasının öncelikle metnin seslendirilmesi, ardından sorunun ve seçeneklerin seslendirilmesi, daha sonra metnin yeniden seslendirilmesi biçiminde yürütülmesi beceri alanına özgü bir gerekliliktir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'na ait ölçme ve değerlendirme bölümü incelendiğinde konunun ne kadar elzem olduğu ön plana çıkmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu bölümde görev biçimleri dinleme/izleme beceri alanına göre ayrıştırılmış ve uygulanma biçimleri tanımlanmıştır. Yeni öğretim aracı olarak ders kitaplarını hazırlayacak olan kurum ve kuruluşlara kaynak niteliği taşımaktadır.

Dinleme/izleme becerisi doğuştan edinilen bir beceri olduğu için geliştirilmeye gerek duyulmayan ve değerlendirmede güçlük yaşanan, sıklıkla işlenmemiş alan olarak nitelendirilen bir beceridir (Bourdeaud'Hui, Aesaert ve Braak, 2021; Doğan, 2012; Özbay ve Melanlıoğlu, 2013; Özbay, 2014; Vijayakumar ve Karthikeyan, 2020). Alanyazında dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri üzerine az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu araştırmanın içeriği öğretmenlere, dinleme/izleme becerisini değerlendirirken hangi görev biçiminin nasıl kullanılacağına ilişkin farkındalık kazandırmaktadır. Bununla birlikte ölçme çeşitliliğini artırmakta ve uygulama süreci için kaynak niteliği taşımaktadır. Öte yandan dinleme/izleme becerisine özgü görev biçimlerinin sınıflandırılması, güncellenen öğretim programı dolayısıyla ders kitabı hazırlayan kurumlara ve alan araştırmacılarına önemli katkılar sağlayacaktır.

Dinleme, ses yoluyla gönderilen iletiyi doğru algılama, anlama, çözümleme, değerlendirme bileşenlerini bir arada içeren zihinsel, fizyolojik ve psikolojik etkenleri olan bir beceridir (Kim ve Pilcher, 2016). Dinleme/izleme becerisini değerlendirme süreci; tanılama, gereksinimleri belirleme, gözlemlleme, yeni hedefler oluşturma aşamalarını içerdiği için çeşitli türde işlevsel uygulamalarla yürütülmeyi gerektirmektedir. Bu yönde dinleme/izleme becerisinin sağlıklı gelişimi için nitelikli, amaca uygun görev biçimlerinden yararlanılmalıdır. Bireyin dinleme/izleme becerisinin gelişimi anne karnında başlar, dinlediğini anlama hızı ise eğitimle geliştirilebilir (Yalçın, 2002). Dil öğretim sürecinde dinleme/izleme becerisinin gelişimi metin odaklı öğretimle çeşitli görev biçimleri üzerinden yürütülmektedir. Her görev biçimi beceri alanına, hedef davranışa, uygulama sürecine, içeriğine göre farklılık göstermektedir. Bireyin dinleme/izleme becerisi alanına özgü yeterliğini tanılamak, gelişim izlencesini belirlemek ve sonuç değerlendirmesinde bulunmak için çeşitli türde görev biçimlerinden yararlanılmaktadır. Dinleme/izleme becerisine özgü görev biçimleri öğretim sürecini etkileyen ses, tonlama, vurgu, ortam, ilgi ve dikkat gibi dinleme unsurları ile bireysel farklılık, kelime dağarcığı, hedef davranış, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak tasarlanmakta ve yürütülmektedir.

Dinleme/İzleme Becerisine Özgü Görev Biçimleri

Bu bölümde, araştırmada ders kitaplarındaki görev biçimlerini değerlendirmek üzere kullanılan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formunda yer alan, dinleme/izleme becerisine ilişkin 25 adet görev biçimi tanımlanmış ve bunların uygulanma biçimleri kısaca açıklanmıştır.

Sözel çıkartmalı sınav, dinleme metnindeki sözcüklerin belli bir amaç güdülerek dizgesel sıraya bağlı olarak çıkartılmasıyla oluşturulan görev biçimidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Çıkartma işlemi dersin amacı (sözcük türleri, dil bilgisi yapıları vb.) doğrultusunda gerçekleştirilebileceği gibi sabit biçimde her cümledeki yedinci sözcük üzerinden de sağlanabilir. Değişken oran metodu ve sabit oran metodu olarak adlandırılan bu çıkartma işlemleri öğrencinin birleştirme, dinlediğini anlama, çözümleme, uygulama, ilişkilendirme becerilerini etkin kılmaktadır (Ur, 1992; Buck, 2001). Öğrencinin konuyu anlamlandırabilmesi için dinleme metninin uzunluğuna göre ilk tümce veya paragrafında çıkartma işlemi yapılmamalıdır (Cheng ve Fox, 2017). Görev biçiminde amaç, öğrencinin konuya ilişkin sözcük dağarcığını artırmak ve dil yapılarının kullanım işlevlerine dikkat ederek konuyu uygulamalı biçimde kavramasını sağlamaktır. Görevin güçlük düzeyi çıkartılan sözcük sayısı ile doğru orantılıdır. Öğretmen değerlendirmeyi boşluğa gelmesi gereken net bir yanıt üzerinden veya eş anlamlı birkaç seçenek üzerinden puanlayarak gerçekleştirebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Çıkartma işleminin özel isim, tarih, anlamdaşı olmayan, değiştirilmesi güç olan sözcükler üzerinden sağlanması amaçsız bir uygulamadır (Oller, 1979). Görev sınıf düzeyi temel alınarak yapılandırılmalıdır.

Dinleme görev biçimlerinden bir diğeri boşluk doldurmaktır. Boşluk doldurmada dinleme metninde oluşturulan boşluklar sözel çıkartmalı sınavdaki gibi belli bir sıra güdülerek oluşturulmamalıdır. Bu görev biçiminde öğrenci dinlenen metinde bırakılan boşlukları uygun sözcük, tümce veya paragraf ile tamamlamaktadır. C testi ise dinleme metnindeki sözcüklerde bazı harflerin harf silmeli teknik ile çıkartılmasıyla oluşturulmaktadır (Çetinkaya ve Yolcuşoy, 2020). Sözcüklerde birkaç harf öğrenciye ipucu olarak sunulmakta ve silinen harf sayısı görevin güçlük düzeyini belirlemektedir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenciden silinen harfleri belirleyerek sözcüğü tamamlaması beklenmektedir. Anlam oluşturulabilmesi için ilk tümceden harf silinmemelidir. Gereksiz sözcükleri çıkartma ise dinleme metnine bağlamla ilgili, ancak gereksiz biçimde eklenen sözcüklerin çıkartılmasını gerektiren görev biçimidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Eklenecek sözcükler çeldiriciliği yüksek, asıl anlama yakın olmalıdır. Öğrencilerin ayırt etme, seçme, fark etme, belirleme, dikkat etme becerilerini etkin kılan bu görev biçiminin güçlük düzeyi, seçilen dinleme metninin yapısı ve eklenen sözcük sayısına göre düzenlenebilir.

Betikselsel parçaları sıralama, karmaşık biçimde seslendirilen tümcelerin veya paragrafların anlam bütünlüğü oluşturacak biçimde sıralanmasını gerektiren görev biçimidir. Betikselsel boşlukta ise dinleme metninden bazı tümceler veya paragraflar çıkartılmakta, öğrenciye karmaşık biçimde çıkartılan tümceler veya paragraflar sunulmaktadır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenciden ilgili boşluğu dinleme metninin anlam bütünlüğüne uygun tümce veya paragrafla tamamlaması beklenmektedir. Bu tür görev biçimleriyle öğrencinin bağlamsal ipuçlarını, metnin yapısını bilme, anlam bütünlüğünü ve tutarlılığı sağlama vb. becerileri değerlendirilmektedir. Bir diğer görev biçimi ise paragraflara uygun başlık yazmadır. Bu görev biçiminde öğrenciden dinlediği metnin konusuna ve ana düşüncesine uygun genel kapsayıcı bir başlık oluşturması beklenmektedir. Burada öğrencinin yardımcı düşüncelerden çok ana düşünceyi metnin amacını önceleyerek öz biçimde ifade etme becerisi değerlendirilmektedir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dinleme metninin türü ve içeriği görev biçiminin güçlük düzeyini etkilediği için sınıf düzeyine uygun metinlerden yararlanılmalıdır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme biçimlerinden biri olan çoktan seçmeli madde, dinlenen metne ilişkin soru köküne bağlı dört veya beş seçenekten birinin doğru olduğu görev biçimidir. Soru kökü, dinleme metninden veya yarım bırakılan tümcenin, paragrafın tamamlanmasına yönelik oluşturulabilir. Dikkat edilmesi gereken nokta seçeneklerin benzer uzunlukta olması ve güçlü çeldiricilerden oluşmasıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Çoktan seçmeli maddelerde uygulama süreci önce soru kökü, ardından seçenekler veya önce maddeler, sonra soru kökü, ardından tekrar maddeleri dinletme biçiminde yürütülebilir. Tümce tamamlamada ise öğrenciden bağlamsal yapıyla kurgulanmış tümcelerin yarım bırakılan bölümünü tamamlaması beklenmektedir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Doğru yanıtla ilişkin seçenekler öğretmen tarafından önceden belirlenerek değerlendirme

yapılmaktadır. Tümcelerin ilk veya son yarısı yarım bırakılarak dinletilmesiyle öğrencinin bağlantı unsurlarını dikkatle takip ederek anlam oluşturma becerisini geliştirmesi hedeflenmektedir. Bir diğer görev biçimi olan eşleştirmede öğrenciden, birbiriyle bağlantılı olarak iki küme biçiminde dinletilen dil ögeleri arasında ilişkilendirme yapması beklenmektedir. Kümelerdeki dil ögeleri yazar- yapıt, sözcük türleri, fiil çeşitleri vb. biçimlerde oluşturulabilir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Görev oluşturulurken dikkat edilmesi gereken nokta, bir kümeye diğer kümeden bir tane fazla ögenin yerleştirilmesiyle güvenilirliğin artırılmasıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Eşleştirme görev biçimi öğrencinin ayırt etme, ilişkilendirme, kavrama, farkına varma vb. bilişsel becerilerini etkin kılmaya katkı sağlar.

Kümelere ayırma görev biçimi ise belli bir yapıdaki dinletilen karmaşık ifadelerin belirtilen yapılara özgü ayrıştırılmasını gerektirmektedir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dinletilen metinde geçen olay unsurlarını belirleme, dinletilen sözcük türlerini kümeleme, dinletilen fiilimsileri yapılarına göre ayırt etme vb. görevler kümeler ayırma görev biçimi için uygun yapıdadır. “Dinlediklerini ayırt eder.” öğrenme çıktısını gerçekleştirmede etkili bir görev biçimidir. İki bileşenli madde, öğrencinin dinlediği metne ilişkin dil yapılarını “var-yok, evet-hayır” gibi iki yönlü değerlendirdiği görev biçimidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrencinin işaretlemeye şans eseri doğru yanıt bulma özelliği yüksektir (Buck, 2001). Bu nedenle maddeler ve soru kökü arasında tutarlılığın olmasına özen gösterilmelidir. Bu görev biçiminin içeriği oluşturulurken öğrenci düzeyine göre, birbirinden bağımsız genel gerçekler (“Güneş, doğudan doğar.” vb.) ile anlık gerçeklere (“Yaşar’ın çantası turuncudur.” vb.) ilişkin tümcelerden, yeni öğrenilen sözcüklerden, dinlenen öyküde geçen karakterlere ilişkin tanımlamalardan, grafik veya görsel araçlardan yararlanılabilir. Bir diğer görev biçimi olan hata bulmada ise öğrenciden dinlediği metinde geçen anlam bütünlüğünü bozan dil yapılarını belirlemesi beklenmektedir. Bu görev biçimi; dinleme metnine gereksiz sözcük, bilgi, anlatım bozukluğu, yanlış anlamda sözcük kullanımı vb. eklenerek oluşturulmaktadır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dinleme metninde hata; çelişki, tutarsızlık, sözcük ve bilgi yanlışları vb. biçiminde yer alabilir. “Öğrenciler dinledikleri metinde olmayan ya da metnin içeriğine ilişkin yanlış tanımlanan bilgileri dinleme/izleme sürecine aktif biçimde katılarak anında geribildirimle düzeltebilir ya da duydukları her hata için kâğıda bir işaret koyabilirler” (Ur, 1992, s.80). Öğrenci yanıtlarını değerlendirmede kolaylık sağlaması açısından öğretmen ders öncesinde metindeki hataları içeren bir liste oluşturabilir.

5N1K olarak bilinen kısa yanıtlı soru görev biçimine kısa ve net bir yanıtı olan sorular da dâhil edilebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Kısa yanıtlı soru görev biçiminde öğrenciden dinlediği metne ilişkin ve tek bir doğru yanıtı olan sesli soruya net biçimde kısa bir cevap vermesi beklenmektedir. Serbest çağrışım görev biçimi, içeriği dolayısıyla geleneksel uygulamalardan ayrılan görev biçimidir. Bu görev biçiminde öğrenci öncelikle dinleme metninin tamamını dinleyerek dinleme metninde geçen tümceler her birini sırasıyla ifade etmelidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu süreçte öğretmen öğrencinin ifadelerini değerlendirirken gözden kaçırmamak için ses kaydı alabilir. Öğrenci dinlediği metindeki her bir cümleyi sırasıyla ifade ederken öğretmen değerlendirme sürecini başlatmalıdır. Öğrencinin dinlediği metne ilişkin ifadelerini önem sırası, kaynak birim ve çağrışım sırasına göre puanlamalıdır. Önem sırası, metinde geçen ifadenin konuya olan katkısını belirtirken kaynak birim, dinleme metni tümcelerinin bağlam unsurlarına uygun biçimde ayrıştırılmasıyla elde edilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Çağrışım sırası ise öğrencinin dinleme metnindeki kaynak birimleri hangi sırada ifade ettiğini göstermektedir. Bu aşamada öğrencinin, dinlediği metne ilişkin önemli ifadeleri hangi düzeyde ve hangi sırada ifade ettiği ile kaç tane tümceyi hatırladığı belirlenmektedir. Öğrenci dinleme metninde geçen tümceleri birebir ifade edemeyebileceği için benzer anlamda ifade ettiği cümleler ilgili kaynak birimle ilişkilendirilerek puanlanmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bir diğer görev biçimi olan özetlemede öğrencinin dinlediği metnin ana düşüncesini belirten önemli bilgileri ifade etmesi gerekmektedir. Öğrenci öznel ifadeleri ve gereksiz ayrıntıları özete dâhil etmemelidir. Dinlediği metinde geçen önemli bilgileri ayırt etme becerisi temel düzeyden itibaren çeşitli uygulamalarla (soru aracılığıyla özet metin geliştirme, karmaşık düzende sunulan özet ifadelerini sıralama vb.) öğrencilere kazandırılmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Özetlemede öğrenciden dinlediği metnin amacını kısa ve net tümcelerle gereksiz bilgilerden ayırıştırarak yeniden ifade etmesi beklenmektedir.

Dinleme/izleme görev biçimlerinden bir diğeri diktedir. Dikte görevinde öğrenciden dinlediği metni eş zamanlı olarak sesli veya yazılı ifade etmesi beklenmektedir. Dikte görev biçiminde öğrenci,

ses kaydı, video vb. aracılığıyla seslendirilen metni dinlemeli, dinlerken metnin tamamıyla ilgili olarak metinde belirtilen yönergelere uygun biçimde sözlü veya yazılı anlatımda bulunmalıdır (Brown, 2004). Öğretmen değerlendirmeyi, dikte görevi sonunda elde edilen, öğrencinin yazılı veya sözlü anlatımını içeren ifadelerin dinleme metnindeki uygunluğuna göre (yazım ve noktalama kuralları, sesletim vb.) yapmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dikte görevinde öğrenci doğru algıladığı sözcüğün yazım biçimini bilmediği için yanlış yazabilir veya dinlediği sözcüğü anlık olarak doğru biçimde seslendirebilir. Bu nedenle özen gösterilmiş bir telaffuzla seslendirilen dinleme metninden yararlanmaya, düzyazı yerine konuşma metni tercih etmeye dikkat edilmelidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu görev biçimi, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını, üst düzey tümce kurma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Dikte kullanılan dinleme metni öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun, dilin zenginliklerini yansıtan nitelikte olmalıdır.

Bilgi aktarımı görev biçimi, öğrencinin dinlediği metinde geçen yönergeleri dikkatli biçimde uygulayarak doğru sonuca ulaşmasını gerektiren görevleri içermektedir. Bu görev biçiminin içeriği yol haritası, çizge ve çizelgelerle oluşturulabilir (Brown, 2004). Öğrencinin ilişkilendirme, yorumlama, değerlendirme, uygulama, yordama, çözümleme becerilerinin gelişimine olanak tanımaktadır. Öğrenci dinlediği metindeki yönergeleri uygulayarak belirtilen işlemleri tamamlamalı ve bir sonuca ulaşarak ürün elde etmelidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bilgi aktarımı, metin türlerini ayırt etme amacıyla farklı metin türleri (öykü- masal, çizgi roman- öykü vb.) arasında ilişkilendirmeye dayalı uygulamalarla da yapılandırılabilir. Öğretmen değerlendirmeyi, dinleme metninde geçen yönergelerin doğru uygulanma sayısına ve elde edilen ürünün uygunluğuna göre düzenlemelidir. Görev biçimlerinden bir diğeri görsel oluşturma yönergesidir. Bu görev biçiminde öğrenciden dinlediği metinden hareketle yönergeleri uygulayarak görsel oluşturma beklenmektedir. Öğretmen değerlendirmeyi görselin kusursuzluğundan çok dinlediklerini eksiksiz biçimde uygulama yeterliğine göre düzenlemelidir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dinleme metninde kullanılan görselin içeriği sınıf düzeyine göre belirlenmelidir. Yer planları görev biçimi ise kütüphane, hayvanat bahçesi, müze, alışveriş merkezi, sokak vb. birçok yerin tanımlanmasıyla oluşturulabilir. Öğrenciden dinlediği yerle ilgili krokideki noktaları doğru biçimde belirlemesi beklenmektedir (Ur, 1992). Öğretmen değerlendirmeyi, öğrencinin dinlediği tanımlamalara ilişkin yerle ilgili kodlamalarına ve doğru sonuca ulaşma durumuna göre gerçekleştirmelidir. Kroki öğrenciye boş alanlar oluşturarak sunulmalı, öğrenci krokiyi kendi çizmemeli, yalnızca belirtilen bölümlere ilişkin dinlediği yönergelere göre işaretlemelerde bulunmalıdır. Bu özellik yer planlarını görsel oluşturma yönergesinden ayırmaktadır. Yer planı görev biçiminin güçlük düzeyi öğrencilerin sınıf düzeyine göre ayarlanabilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Yer planı görev biçimi öğrencilerin dinlediklerini doğru kavrama, ayırt etme, değerlendirme, çözümleme, ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye olanak tanımaktadır.

Bir diğer görev biçimi ise grafiklerdir. Grafik görev biçimi, öğrencinin dinlediğini kavrama, ilişkilendirebilme, çözümleme, yorumlama, tahmin etme, ayırt etme, seçme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ur, 1992; Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Fiyat listeleri, üretim-tüketim oranları, akış şemaları vb. içerikte oluşturulabilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenciden dinlediği metinden yola çıkarak grafikte boş olan alanları tamamlaması beklenmektedir. Grafiğin türü, öge sayısı, dinleme metninin karmaşıklığı sınıf düzeyine göre ayarlanmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğretmen grafikte oluşturulan çizime, doldurulan boşluklardaki ifadelerin doğruluğuna ve tamlığa göre puanlama yapabilir. Aile ağacı görev biçiminde ise dinleme metni akrabalık ilişkilerini tanımlayan bir içeriğe sahiptir. Öğrenciden aile tanıtımına ilişkin dinlediği tanımlamalardan yola çıkarak ağaçtaki boşluklara doğru kişilerin adlarını yazması beklenmektedir. Akriba ilişkileri karmaşık bir yapıya sahip olduğu için, metin duraklatılarak veya yinelemeli biçimde dinletilebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Bu görev biçiminde dikkat edilmesi gereken nokta merkezi karakterin ağaçta belirtilmesidir (Ur, 1992). Değerlendirmede kolaylık sağlaması açısından öğretmen görev öncesinde ağaçtaki adların yerlerini belirlediği bir çizelge hazırlayabilir. Ağaçtaki adların sayısı, metnin karmaşıklık düzeyi, isimlerin liste hâlinde ağacın altında belirtilip belirtilmeme durumuna göre görevin güçlük düzeyi ayarlanabilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021).

Yapılandırılmış grid, yani ağ dizge olarak bilinen görev biçimi öğrencinin dinlediğini kavrama, ayırım yapma, sınıflandırma, ilişkilendirme, değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Bu görev

biçiminde dinleme metni belli bir yapıda sınıflandırılabilir unsurları ve bu unsurların özelliklerini içermektedir. Öğrenciden dinlediği metindeki bilgi öğelerini soru kökünde belirtilen yapıyı esas alarak sınıflandırması beklenmektedir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğrenci dinlediği metinde geçen bilgi öğelerini ağ dizge olarak sunulan çizelgedeki yapıya göre sınıflandırmalıdır. Öğretmen değerlendirmeyi çizelgede doldurulan boşlukların belirtilen yapıya uygunluğuna göre değerlendirmelidir. Örneğin; bir kütüphanede yer alan altı kitaba ilişkin şu tanımlamalarda bulunulduğunda: kitap adı, yazar, kitap rengi ve bulunduğu kat. Burada söz konusu görev biçimi, bu özelliklerin verilen kitap adlarından hangisine ait olduğunu çizelgeye doğru biçimde yerleştirme vb. şeklinde gerçekleştirilebilir. Bir diğer görev biçimi olan tanılayıcı dallanmış ağaçta ise öğrenci dinlediği bilgi önermelerine doğru ve yanlış cevaplar vererek yalnızca bir çıkışa ulaşmalıdır. Tanılayıcı dallanmış ağaç birtakım (7-8 adet) doğru ya da yanlış bilgi önermelerinden oluşan bir görev biçimidir (Kocaarslan, 2012). Öğretmen görevde öğrencilerin ne yapacağı konusunda açıklamada bulunmalıdır. Uygulama öncesinde tanılayıcı dallanmış ağaçta yer alan bilgi örüntülerinin tamamı öğrencilere baştan sona dinletilmelidir. Ardından öğrencilere ilk önerme dinletilerek onların doğru veya yanlış yanıt vermesi sağlanmalı, öğrenciler verdiği yanıtla göre yönlendirilen ikinci önermeyi dinlemeli ve doğru veya yanlış yanıtta bulunarak çıkışa doğru ilerlemelidir. En son önermeye verilen doğru veya yanlış yanıtla göre yalnızca bir çıkışa ulaşılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin dinledikten sonra işaretlemeye bulunabilecekleri süreyi gözeterek önermeleri tekrarlayabilir. Öğretmen uygulamayı öğrencinin önermelere verdiği yanıtların ve çıkış kapısının doğru olup olmadığına göre puanlama yapmalıdır. Puanlama anahtarı değerlendirmede kolaylık sağlaması açısından görev öncesinde öğretmen tarafından hazırlanabilir. Tanılayıcı dallanmış ağaçta daha çok yanlışya düşülen konular tercih edilerek öğrencilerin bilgi örüntüleri netleştirilmektedir. Birbiriyle bağlantılı olan bilgi örüntüleri ağaçta genelden özele doğru düzenlenmelidir. Tanılayıcı dallanmış ağaç çizelgesi öğrencilerin dinlediği bilgi örüntülerini dinleme sırasına göre ağaca kendilerinin yazacağı biçimde boş olarak verilebileceği gibi, sınıf düzeyi gözetilerek bilgi örüntülerinin yazılı biçimde yer aldığı ağaç şeklinde dolu bir çizelge olarak da verilebilir.

Belirtilen görev biçimleri haricinde dinleme/izleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde tamamlayıcı değerlendirme türlerinden de yararlanılabilir. Bunlar; ürün seçki dosyası, kontrol listesi, proje, öz, akran ve küme değerlendirmedir. Ürün seçki dosyası, öğrencinin dinleme/izleme beceri gelişiminin süreç boyunca takip edilmesine olanak tanıyan görev biçimidir. Ürün seçki dosyası belli bir amaç ve bu amaca bağlı çeşitli hedef davranışlar çerçevesinde tasarlanmış görevleri içermektedir. Öğrencinin dönem boyunca dinleme/izleme becerisindeki hedef davranışlarını geliştirmeye katkı sağlayacak görevleri içeren dosyadır. Örneğin; dinlediğini anlamaya dönük görsel oluşturma yönergesinde elde edilen resimler, ağ dizge, aile ağacı, tanılayıcı dallanmış ağaç çizelgeleri, grafikler, ses kayıtları, video vb. görevlerden elde edilen ürünleri, bu ürünlere ilişkin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formlarını içermektedir. Ürün seçki dosyasının amacı, içeriği ve kazanımları ile değerlendirme ölçütleri dönem başında öğrenci ile ayrıntılı biçimde paylaşılmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Dinleme/izleme beceri gelişimini ortaya koyan dosyanın içeriği genellikle üç bölümden oluşmaktadır (Kumru, 2021). Sergileme dosyasında, öğrenci dinleme/izleme beceri yeterliğini ortaya koyan en güzel görev örneklerini listelemelidir. Çalışma dosyası, öğrencinin öğrenme öncesi ve öğrenme sonrası deneyimlerini karşılaştırdığı görevleri içermelidir. Değerlendirme dosyası ise puanlama yapılacak ürünlerin öğretmen veya öğrenci tarafından belirlendiği çalışmaları içermelidir. Öğretmen, ürün seçki dosyasını değerlendirme ölçütlerini başlangıçta öğrenciye bildirmelidir. Ürün seçki dosyasında yer alan amaca uygun görevlerin sınıflandırılarak (en iyi seçilen örnekler, çalışma kağıtları, çevrim içi görevler vb.) düzenli biçimde sunulması değerlendirmede kolaylık sağlar. Değerlendirme sürecinde dosyanın bütünlüğü, düzeni, hedef davranışları yansıtırma durumu açısından oluşturulacak ölçütleri kapsayan kontrol listelerinden ve öğrenci ürün dosyası özet formundan (başlangıçtaki dosyaya ilişkin değerlendirmeler ile dosyanın son durumuna ilişkin değerlendirmeler) yararlanılabilir.

Kontrol listesi, öğrenciden ulaşması beklenen dinleme/izleme becerisi hedef davranışlarını ve bir görevden elde edilen ürünü değerlendirme ölçütlerini içeren listedir (Spandel ve Stiggins, 2010; Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Kontrol listeleri, dinleme öncesine, dinleme sırasına ve dinleme sonrasına ilişkin hedef davranışlardan oluşabilir (Spandel ve Stiggins, 2010). Bununla birlikte öğretmen ve

öğrenciler tarafından kullanılarak yeterlik ve gelişim düzeyi belirlenebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Proje görev biçimi ile öğrenciye dinleme/izleme becerisine ilişkin öğrenmelerini gerçek yaşamda uygulama olanağı tanınmaktadır. Proje; araştırma, iş birliği, problem çözme, zaman yönetimi, yaratıcı ürün tasarlama becerilerine katkı sağlar. Dinleme/izleme becerisine ilişkin proje konusu öğretmen ve öğrenci tarafından belirlenebilir (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Burada konunun belirlenmesinde; dinleme/izleme hedef davranışlarını karşılama durumu, uygulanabilirliği, araç gereç temini, öğrenmeye katkısı, öğrencilerin sınıf düzeyi, bireysel farklılıkları, ilgi ve dikkatlerini artırmaya uygunluğu gibi özelliklerin sağlanmasına özen gösterilmelidir (Şentürk, 2023). Proje görevi amaç belirleme, araştırma, çıkarımda bulunma, ürün oluşturma, sunma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Öğretmenin belirlediği değerlendirme ölçütleri proje öncesinde öğrencilerle paylaşılmalıdır (Çetinkaya ve Şentürk, 2021). Projeyi değerlendirme sürecinde öğrencilerin proje sonunda yaptıkları sunumlardan, öz değerlendirme formlarından ve proje sürecinde tutmuş oldukları günlüklerden yararlanılabilir.

Öz değerlendirme, öğrencinin dinleme/izleme beceri gelişimini belli bir göreve ilişkin ölçütlerden yola çıkarak belirlediği değerlendirme biçimidir. Öz değerlendirme; günlük, form, anket, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi vb. birçok biçimde uygulanabilir. Öz değerlendirme form içeriği öğrencinin dinleme türlerine ilişkin dinleme davranışlarından veya göreve ilişkin dinleme davranışlarından hareketle oluşturulabilir. Akran değerlendirme ise öğrencinin dinleme/izleme performansının arkadaşları tarafından görevin değerlendirme ölçütleri göz önünde bulundurularak ele alındığı görev biçimidir. Akran değerlendirme öğrencilerin ölçütlere hâkimiyetini artırdığı için öğrencilerin görevdeki performanslarının artmasına katkı sağlar. Küme değerlendirme ise iş birliği gerektiren görevlerde birden fazla grubun, dinleme/izleme performansı açısından belirli ölçütler dâhilinde birbirini değerlendirdiği görev biçimidir. Küme değerlendirme formu; görev paylaşımı, iletişim, sorumluluk, göreve ilişkin dinleme/izleme davranışları içeriğiyle oluşturulabilir. Bu görev biçimlerinde öğretmenin, değerlendirme ölçütlerinin hedef davranışı karşılamasına, öğrencilerin objektif biçimde değerlendirme yapmalarına, süre ve sınıf kontrolüne dikkat etmesi gerekir.

Bu araştırmada dinleme/izleme beceri alanına ilişkin etkinliklerdeki görev biçimlerini incelemek amacıyla ders kitapları ele alınmıştır. Ders kitapları, öğretim sürecinde öğretmenlerin yararlandıkları ana materyaldir. Bu araştırmada ders kitaplarındaki dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimlerinin türsel dağılımları ve kullanım sıklıkları sınıf düzeyleri açısından incelenmiştir. Yeni Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de belirtildiği üzere görev biçimlerinin dil becerilerini edinmedeki rolü göz önünde bulundurulduğunda (MEB, 2024, s.299), ders kitaplarındaki görev biçimi türlerinin düzeye göre kullanım sıklıklarını belirlemek var olan şemayı belirleyerek düzenlemek açısından oldukça elzemdir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Dinleme/izlemeye özgü görev biçimleri nasıl sınıflandırılmalıdır?
2. Ders kitaplarındaki dinleme/izleme etkinlikleri hangi görevlerden oluşmaktadır?
3. Ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerindeki görevlerin sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi, bireylerin olay veya olgularla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olay veya olguyla ilgili betimsel bir görünümün ortaya koyulmaya çalışıldığı araştırmaları ifade etmektedir (Karakaya, 2012). Betimsel taramadan, olay, nesne, durumdaki düzeni, yapıyı ortaya koymak için yararlanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler, dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimlerine ilişkin, araştırmacının alanyazın incelemeleriyle oluşturduğu sınıflandırma göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir (Ek-1). Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme beceri alanına ilişkin görev biçimlerinin hangi sınıf düzeyinde ne derece yoğunluk gösterdiği belirlenmiş ve görev biçimleri dağılımları açısından incelenerek konuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, 2020 yılı itibarıyla devlet okullarında yaygın biçimde okutulmakta olan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Aşağıda künyesi belirtilen ders kitaplarının belirlenmesinde Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan listede yer almak, en yaygın kullanılan ders araçları olmak, Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA) yayımlanmış olmak ölçütleri temel alınmıştır.

Tablo 1.

Araştırmanın Veri Kaynağını Oluşturan Ders Kitapları

Sınıf düzeyi	Kitabın adı	Yayın evi	Yazarlar	Yayın yılı
5.sınıf	Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık	Şule Çapraz Baran Elif Diren	2021
6. sınıf	Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	Gülten Erek, Sabri Ceylan, Kadir Duru, Murat Pastutmaz	2021
7. sınıf	Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	Tolga Kır, Emine Kırmızı, Seda Yağz	2021
8. sınıf	Türkçe Ders Kitabı	Millî Eğitim Bakanlığı	Hilal Eselioğlu, Sıdıka Set, Ayşe Yücel	2021

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun olarak ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme etkinliklerindeki görevlerin türlerini belirlemek için araştırmacı tarafından beceriye özgü görev biçimlerinin listesi oluşturulmuştur. Veri kaynakları araştırmacı tarafından oluşturulan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu kullanılarak incelenmiştir. Araştırma süreci veri kaynaklarının incelenmesinden çözümlenmesine kadar titizlikle yürütülmüştür. Öncelikle araştırmacı tarafından alanyazında “görev, etkinlik biçimleri, soru türleri, dinleme/izleme becerisi görevleri” kavramlarına ilişkin incelemeler yapılmış ve görev biçimlerine ilişkin dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu oluşturulmuştur. Değerlendirmede kullanılan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formundaki görev biçimleri Valencia (1990), Paulson, Paulson ve Meyer (1991), Ur (1992), Buck (2001), Brown (2004), Spandel ve Stiggins (2010), Çepni (2011), Kocaarslan (2012), Field (2013), Mickelson ve Welch (2013), Cheng ve Fox (2017), Çetinkaya ve Şentürk (2021), Kumru (2021), Şentürk (2023) gibi araştırmacıların önerdiği görev biçimlerinin listelenmesiyle oluşturulmuştur. Dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formunda yer alan dinleme/izleme becerisine özgü görev biçimlerinin içeriği giriş bölümünde tanımlanmıştır. Bu form, dinleme/izleme becerisine özgü 25 adet görev biçiminden oluşmaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman üç akademisyenden dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formunda yer alan görev biçimlerine ilişkin görüş alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağı belge türündedir. Nitel araştırmalarda, “belge incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsamakta ve tek başına bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Veri kaynağı olarak incelenen kitaplara EBA üzerinden ulaşılmıştır. Araştırmada alanyazında yer alan çeşitli kuram ve stratejilerden yararlanılarak dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu oluşturulmuştur (*Ek-1*). Bu formda yer alan görev biçimlerinin dinleme/izleme beceri alanına uygunluğunu değerlendirmek ve forma son şeklini vermek amacıyla dinleme/izleme alanında uzman üç akademisyenden görüş alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formunda yer alan görev biçimleri göz önünde bulundurularak ders kitapları incelenmiş; ünite, metin, etkinlik sayıları ve türleri sayfa sayılarıyla birlikte araştırmacı tarafından forma not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada ders kitaplarındaki dinleme/izleme görev biçimlerinin kullanım sıklığına ilişkin karşılaştırmalı bir görünüm ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada içerik analizi ve betimsel istatistikten yararlanılmıştır. İçerik analizinde “temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Ders kitaplarındaki etkinlikleri belli bir yapıya uygun biçimde tanımlanmış ve sınıflandırılmış görev biçimi türlerinden yararlanarak incelemek ve kullanım sıklıklarını değerlendirmek için bu çözümleme yöntemleri tercih edilmiştir. İlk aşamada dinleme/izleme becerisine özgü görev biçimi türlerini belirlemek amacıyla etkinlik incelemeleri dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formuna not edilmiştir. Ardından görev biçimlerinin sınıf düzeylerine göre kullanım sıklıkları karşılaştırılmıştır. Sınıf düzeyleri arasındaki görev biçimi kullanım sıklığını belirlemek amacıyla forma not edilen sonuçları derlemek, toplamak ve karşılaştırma yapabilmek için betimsel istatistikte SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sorularından hareketle verileri çözümleme sürecinin detaylarına aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci ve İkinci Alt Problemine İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Kuramcıların geliştirdikleri dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri tespit edilerek, araştırmanın birinci alt problemi dâhilinde dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu oluşturulmuştur.

Ders kitaplarında yer alan, dinleme/izleme becerisiyle ilgili etkinlikler araştırmanın ikinci alt problemi dâhilinde dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu aracılığıyla incelenmiş; etkinlik sayıları, türleri, ünite ve sayfa sayısı bilgileri forma not edilmiştir.

Araştırmada kullanılan dinleme/izleme beceri alanına özgü görev biçimleri formu aracılığıyla sınıf düzeylerinin her birine özgü ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisine ilişkin görev biçimi türleri belirlendikten ve forma not etme işlemleri tamamlandıktan sonra çözümünün doğruluğunu ve geçerliğini artırmak için etkinlikler bir diğer akademisyen tarafından araştırmacıdan bağımsız olarak incelenmiştir. Formdan elde edilen sonucun geçerliği ve güvenilirliğini artırmak ve tutarlılığı sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır (Baltacı, 2017). Miles ve Huberman (1994)’ın Güvenirlik= görüş birliği/(görüş birliği+ görüş birliği olmayan durumlar) x100 formülüne göre araştırmacıların kodlamalarındaki uyumun %97 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994)’ın bu formülüne göre güvenirliliğin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerektiği belirtilmiştir (Baltacı, 2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyen tarafından görüş birliği olmayan etkinlikler değerlendirilmiştir. Değerlendirmede ortaya çıkan %3’lük farklı çözümleme eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman akademisyen ile birlikte değerlendirilerek bu konuda görüş birliği sağlanmıştır.

Dinleme/izleme becerisine özgü görev türlerinin kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla veriler SPSS programına aktarılmış ve birim sayıları (n), yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada dinleme/izleme becerisine özgü görev türlerinin dağılımında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla z testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar her bir soru türü için sınıf düzeyine göre ikişerli olarak yapılmış ve elde edilen z değeri, %5 hata payında 1,96 z değeri ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde geçen tüm kurallara uygun biçimde yürütülmüştür. Yönergede yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” bölümünde geçen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara, araştırmının alt problemlerinden hareketle bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmının Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmının birinci alt problemi “Dinleme/izlemeye özgü görev biçimlerinin sınıflandırılması nasıl yapılmalıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin sınıflandırmaya giriş bölümünde açıklamalı biçimde değinilmiştir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine ilişkin toplam etkinlik sayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

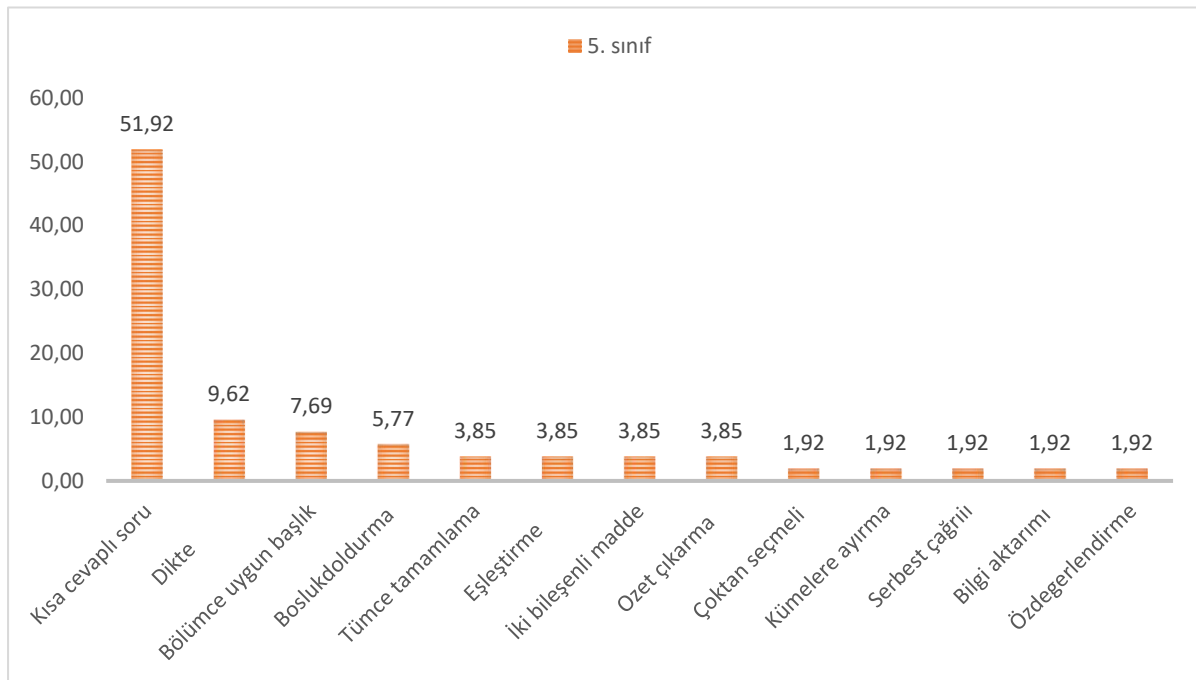
Kitaplardaki Dinleme/İzleme Becerisi Etkinliklerinin Dağılımı

Sınıf düzeyi	Beceri alanı	Etkinlik sayısı
5. sınıf	Dinleme/izleme	52
6. sınıf	Dinleme/izleme	25
7. sınıf	Dinleme/izleme	42
8. sınıf	Dinleme/izleme	39

Dinleme/izleme becerisine ilişkin görevlere en fazla 5. sınıfta, ardından 7. sınıf ve 8. sınıfta en az ise 6. sınıfta yer verildiği belirlenmiştir.

Araştırmının İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

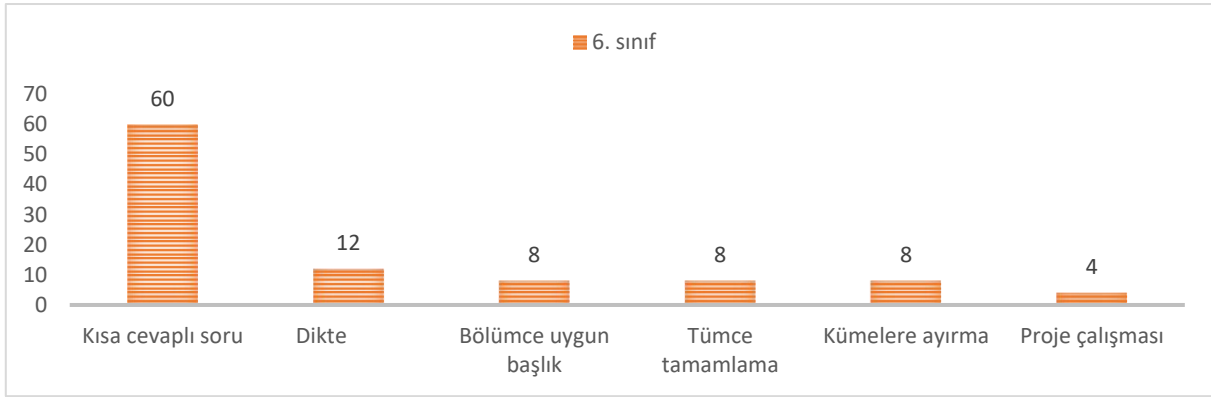
Bu bölümde dinleme/izleme becerisine özgü görev türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir.



Şekil 1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/izleme Görev Türlerinin Dağılımı

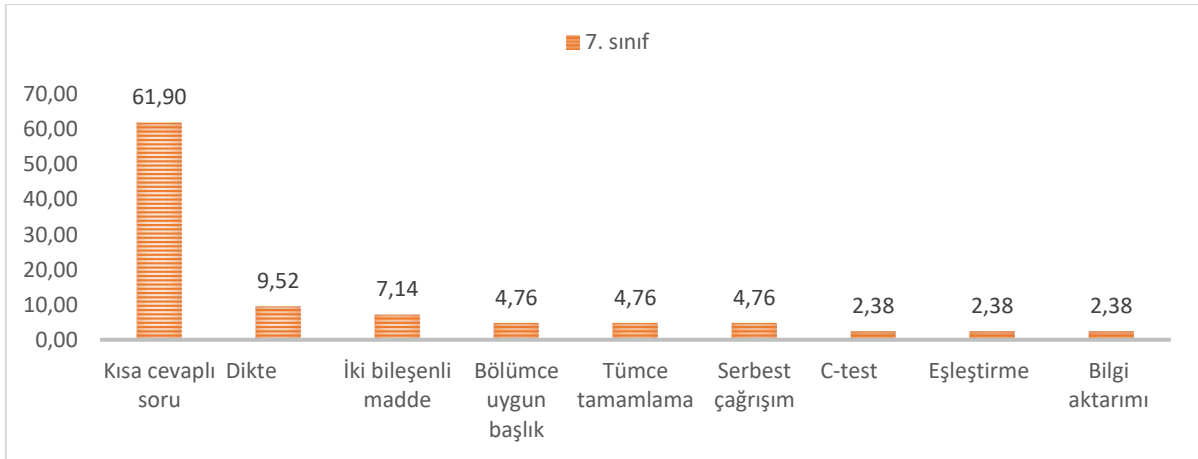
5. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde dinleme/izleme becerisine özgü görevlerden en fazla kısa cevaplı soruya yer verildiği, ardından sırasıyla dikte, bölümcelere uygun başlık oluşturma, boşluk doldurma, tümce tamamlama, eşleştirme soru türlerine yer verildiği belirlenmiştir.

Dinleme/İzleme Becerisine İlişkin Görev Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı



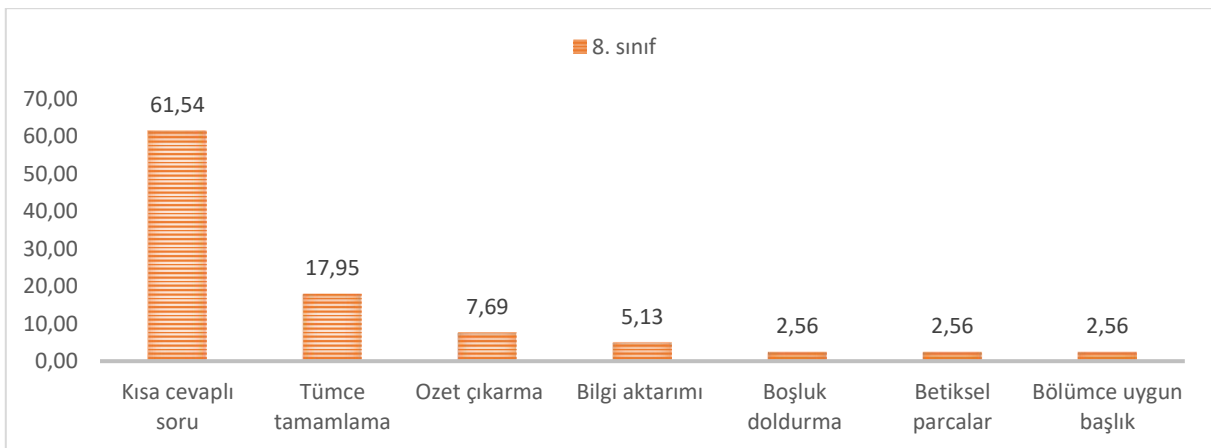
Şekil 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Görev Türlerinin Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme/izleme becerisine özgü en çok kısa cevaplı soruya yer verildiği, ardından sırasıyla dikte, bölümcelere uygun başlık yazma, tümce tamamlama ve kümelere ayırma görev biçimlerine yer verildiği belirlenmiştir.



Şekil 3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Görev Türlerinin Dağılımı

7. sınıf Türkçe ders kitabında da diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi dinleme/izleme becerisine özgü kısa cevaplı soru türü daha çok yer almıştır. Ardından sırasıyla dikte, iki bileşenli madde, bölümcelere uygun başlık oluşturma, tümce tamamlama görev biçimlerine yer verildiği belirlenmiştir.



Şekil 4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme/İzleme Görev Türlerinin Dağılımı

8. sınıf Türkçe ders kitabında dinleme/izleme becerisine özgü kısa cevaplı soru, tümce tamamlama, özet çıkarma ve bilgi aktarımı görev biçimlerine daha çok yer verildiği belirlenmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme görev biçimlerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalı inceleme sonuçları Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Dinleme/İzleme Becerisine Özgü Görev Biçimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırmalı Oranları

Görev biçimi	Sınıf	Soru sayısı (X _A)	Etkinlik sayısı (N _A)	Soru sayısı (X _B)	Etkinlik sayısı (N _B)	Oran A	Oran B	z
Çıkartmalı sorular	5 6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5 7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5 8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6 7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6 8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7 8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Boşluk doldurma	5 6	3	52	0	25	0.06	0.00	1.78
	5 7	3	52	0	42	0.06	0.00	1.78
	5 8	3	52	1	39	0.06	0.03	0.78
	6 7	0	25	1	42	0.00	0.02	-1.01
	6 8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7 8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
C testi	5 6	0	52	1	25	0.00	0.04	-1.02
	5 7	0	52	1	42	0.00	0.02	-1.01
	5 8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6 7	1	25	1	42	0.04	0.02	0.35
	6 8	1	25	0	39	0.04	0.00	1.02
	7 8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Gereksiz sözcükleri çıkartma	5 6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5 7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5 8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6 7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6 8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7 8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Betiksel parçaları sıralama	5 6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5 7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5 8	0	52	1	39	0.00	0.03	-1.01
	6 7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6 8	0	25	1	39	0.00	0.03	-1.01
	7 8	1	42	1	39	0.02	0.03	-0.05
Betiksel boşluk	5 6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5 7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5 8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6 7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6 8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7 8	0	42	0	39	0.00	0.00	-

Dinleme/İzleme Becerisine İlişkin Görev Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Paragraflara uygun başlık yazma	5	6	4	52	2	25	0.08	0.08	-0.05
	5	7	4	52	2	42	0.08	0.05	0.59
	5	8	4	52	1	39	0.08	0.03	1.14
	6	7	2	25	2	42	0.08	0.05	0.51
	6	8	2	25	1	39	0.08	0.03	0.91
	7	8	2	42	1	39	0.05	0.03	0.53
Çoktan seçmeli	5	6	1	52	0	25	0.02	0.00	1.01
	5	7	1	52	0	42	0.02	0.00	1.01
	5	8	1	52	0	39	0.02	0.00	1.01
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Tümce tamamlama	5	6	2	52	2	25	0.04	0.08	-0.69
	5	7	2	52	2	42	0.04	0.05	-0.22
	5	8	2	52	7	39	0.04	0.18	-2.11*
	6	7	2	25	2	42	0.08	0.05	0.51
	6	8	2	25	7	39	0.08	0.18	-1.21
	7	8	2	42	7	39	0.05	0.18	-1.89
Eşleştirme	5	6	2	52	9	25	0.04	0.36	-3.23*
	5	7	2	52	1	42	0.04	0.02	0.41
	5	8	2	52	0	39	0.04	0.00	1.44
	6	7	0	25	1	42	0.00	0.02	-1.01
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	1	42	0	39	0.02	0.00	1.01
Kümelere ayırma	5	6	1	52	2	25	0.02	0.08	-1.06
	5	7	1	52	0	42	0.02	0.00	1.01
	5	8	1	52	0	39	0.02	0.00	1.01
	6	7	2	25	0	42	0.08	0.00	1.47
	6	8	2	25	0	39	0.08	0.00	1.47
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
İki bileşenli madde	5	6	2	52	0	25	0.04	0.00	1.44
	5	7	2	52	3	42	0.04	0.07	-0.69
	5	8	2	52	0	39	0.04	0.00	1.44
	6	7	0	25	3	42	0.00	0.07	-1.80
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	3	42	0	39	0.07	0.00	1.80
Hata bulma	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Kısa yanıtlı soru	5	6	27	52	53	15	0.52	1.00	-6.94*
	5	7	27	52	69	26	0.52	0.62	-0.98
	5	8	27	52	62	24	0.52	0.62	-0.92
	6	7	25	25	69	26	1.00	0.62	5.08*
	6	8	25	25	62	24	1.00	0.62	4.94*
	7	8	26	42	2	24	0.62	0.62	0.03

Serbest çağrışım	5	6	1	52	0	25	0.02	0.00	1.01
	5	7	1	52	2	42	0.02	0.05	-0.75
	5	8	1	52	0	39	0.02	0.00	1.01
	6	7	0	25	2	42	0.00	0.05	-1.45
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	2	42	0	39	0.05	0.00	1.45
Özet çıkarma	5	6	2	52	0	25	0.04	0.00	1.44
	5	7	2	52	0	42	0.04	0.00	1.44
	5	8	2	52	3	39	0.04	0.08	-0.76
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	3	39	0.00	0.08	-1.80
	7	8	0	42	3	39	0.00	0.08	-1.80
Bilgi aktarımı	5	6	1	52	0	25	0.02	0.00	1.01
	5	7	1	52	1	42	0.02	0.02	-0.15
	5	8	1	52	2	39	0.02	0.05	-0.80
	6	7	0	25	1	42	0.00	0.02	-1.01
	6	8	0	25	2	39	0.00	0.05	-1.45
	7	8	1	42	2	39	0.02	0.05	-0.65
Dikte	5	6	5	52	3	25	0.10	0.12	-0.31
	5	7	5	52	4	42	0.10	0.10	0.02
	5	8	5	52	0	39	0.10	0.00	2.35*
	6	7	3	25	4	42	0.12	0.10	0.31
	6	8	3	25	0	39	0.12	0.00	1.85
	7	8	4	42	0	39	0.10	0.00	2.10*
Proje çalışması	5	6	0	52	1	25	0.00	0.04	-1.02
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	1	25	0	42	0.04	0.00	1.02
	6	8	1	25	0	39	0.04	0.00	1.02
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Ağ dizge	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Tanılayıcı dallanmış ağaç	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Denetim dizelgesi	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-

Dinleme/İzleme Becerisine İlişkin Görev Biçimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Akran/ küme değerlendirme	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Ürün seçki dosyası	5	6	0	52	0	25	0.00	0.00	-
	5	7	0	52	0	42	0.00	0.00	-
	5	8	0	52	0	39	0.00	0.00	-
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-
Öz değerlendirme	5	6	1	52	0	25	0.02	0.00	1.01
	5	7	1	52	0	42	0.02	0.00	1.01
	5	8	1	52	0	39	0.02	0.00	1.01
	6	7	0	25	0	42	0.00	0.00	-
	6	8	0	25	0	39	0.00	0.00	-
	7	8	0	42	0	39	0.00	0.00	-

* $z < -1.96$. $z > 1.96$

Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisi görev biçimleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında, 5. sınıf ve 6. sınıf ders kitaplarında kısa yanıtli soru ile eşleştirme görev biçimlerinde 6. sınıf lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($z < -1.96$) görülmüştür. 5. sınıf ve 8. sınıf arasında tümce tamamlama görev biçiminde 8. sınıf lehine ($z < -1.96$) anlamlı bir fark olduğu belirlenirken dikte görev biçiminde ise 5. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($z > 1.96$). 6, 7 ve 8. sınıflar arasında kısa yanıtli soru görev biçiminde 6. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. 7. ve 8. sınıflar arasında ise dikte görev biçiminde 8. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, Türkçe ders kitaplarında dinleme/izlemeye ilişkin etkinliklere en fazla 5. sınıf düzeyinde ($n=52$) en az ise 6. sınıf düzeyinde ($n=25$) yer verildiği görülmüştür. Bu beceriye özgü görev biçimi çeşitliliğinin zayıf kaldığı, başta kısa yanıtli soru, dikte ve tümce tamamlama olmak üzere anlama ve kavrama düzeyi kapsamında benzer görevlerin her sınıf düzeyinde tekrarlandığı tespit edilmiştir. Her ders kitabındaki en sık kullanılan görev biçimi ve düzeyinin benzer oluşu beceri alanına özgü yeni görev biçimlerine gereksinim olduğunu göstermektedir. Alanyazında dinleme/izleme ve konuşma beceri alanları değerlendirmede materyal eksikliği olan alanlar olarak anılmıştır (Doğan, 2010; Vijayakumar ve Karthikeyan, 2020; Bourdeaud’Hui, Aesaert ve Braak, 2021). Son dönemde yapılan zengin içeriğe sahip etkinlik geliştirme çalışmalarının (Doğan, 2010; Lüle Mert, 2014; Aytan, 2022; Benzer, 2023) ders kitaplarına yansımadağı görülmüştür. Konuyla ilgili bu araştırmada geniş kapsamlı bir araştırma yapılmış, alanyazında var olan dinleme/izleme beceri alanına ilişkin çeşitli türde görev biçimleri sınıflandırılmış ve görev biçimlerinin değerlendirme süreçleriyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de dinleme/izleme beceri alanına özgü görevler belirtilmiştir. Ek olarak bu araştırmada ortaya koyulan ders kitaplarındaki görevlere ilişkin görünüm, yeni öğretim programına uygun biçimde hazırlanacak olan ders kitaplarının içeriğinde yer verilecek dinleme/izleme beceri alanı etkinlikleri için yol göstericidir.

Araştırmada 5 ve 6. sınıflarda en fazla kısa cevapli soruya ve dikte görev biçimine, 7. sınıfta kısa cevapli soru, dikte ve iki bileşenli madde görev biçimine, 8. sınıfta ise kısa cevapli soru, tümce tamamlama ve özet çıkarma görev biçimine yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan dinleme metnini anlama ve kavramaya dönük kısa cevapli soru ile dikte görev biçimleri, tüm sınıf düzeylerinde sıklıkla kullanılan görev biçimleri olarak belirlenmiştir. Kısa cevapli sorunun sırasıyla 7, 8, 6 ve 5. sınıflarda kullanıldığı, tümce tamamlama görev biçiminin ise sırasıyla 8, 6, 7 ve 5. sınıflarda

kullanıldığı görülmüştür. Dikte görev biçiminin ise sırasıyla 6, 5 ve 7. sınıflarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Saragih (2022) tarafından yapılan çalışmada dikte uygulamalarının öğrencilere dinleme/izlemeyi öğretmede çok yararlı olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmada diktenin öğrencilerin dinleme/izleme becerisini geliştirebileceği, özgüven ve motivasyonlarını artırabileceği ve öğrencilerin telaffuzları ayrıntılı biçimde anlamalarını sağlayabileceği vurgulanmıştır. Diktenin dinleme/izleme beceri gelişimine etkisini araştıran bir diğer çalışmada İden ve Wibowo (2023) dil öğretim sürecinde öğrencilerin yazma ve dinleme/izleme becerisini geliştirmede dikte görev biçiminden yararlanmışlardır. Çalışma sonucunda dikte görev biçiminin öğrencilerin yazma ve dinleme/izleme becerisini önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir. Yine Shafara ve Zuhriyah (2024) tarafından yapılan çalışmada diktenin kelime öğretiminde etkili bir görev biçimi olduğu vurgulanmıştır. Bir diğer araştırmada Agustiani ve Yulia (2020) dikte görev biçiminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Ancak tüm bu gelişimlerin gözlemlenebilmesi için öğretmenin dikte görevinin uygulanma aşamalarını farkındalıkla yürütmesi gerekmektedir. Alanyazında öğretmenlerin öğrencilerin dinleme/izleme becerisini daha çok açık uçlu soru, çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı soru türleriyle değerlendirdiği, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarının çoğunu kullanmadığı, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadığı belirtilmiştir (Deniz ve Dinçel, 2019; Dölek ve Demirel, 2022). Ders kitaplarının içeriğinin çeşitli türde nitelikli görev biçimleriyle düzenlenmesi öğretmenlerin tutum ve değerlendirme uygulamalarının değişmesine katkı sağlayabilir.

Dinleme/izleme becerisine ilişkin görevlerde sıklıkla yer verilen bir diğer görev biçimi dinleme metninden hareketle oluşturulan kısa yanıtlı sorudur. Karaca (2004) kısa cevaplı soru, çoktan seçmeli ve iki bileşenli madde görevlerinden kısa cevaplı sorunun daha güvenilir ölçme sağladığını ortaya koymuştur. Ancak ders kitaplarında benzer nitelikte yineleyen görev biçimlerine yer verilmesi öğrencinin beceri gelişimini ve öğretmenin öğrenci performansına ilişkin değerlendirmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ders kitaplarında dinleme/izleme becerisine ilişkin öğrenme çıktıları ve kazanımlar, sınıf düzeyi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapıcı görevlere yer verilmelidir. Öte yandan soru içeriklerinin yalnızca dinlediğini anlamayı değerlendirme odaklı olmaması, dinleme sırası ve sonrası içinde çeşitli türde görevlerden yararlanılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada ders kitaplarında dinleme sırasına ilişkin sıklıkla yer verilen kısa yanıtlı soru, açık uçlu soru, tümce tamamlama, dikte, boşluk doldurma, iki bileşenli madde vb. görevlerden çok dinlemeyi algılama, çözümleme, değerlendirme, bulma, yeniden düzenleme, dinlediklerinden hareketle çözüm üretme ve iş birliği gerektiren uygulama görevlerine ağırlık verilmesi, soruların içerik yapılarının daha bilinçli oluşturulması gerektiği ön plana çıkmıştır. Ders kitaplarındaki dinleme/izleme etkinliklerinde öğrenciler bilişsel açıdan dinleme metninde geçen kavramları bulmaya ve anlama ulaşmaya çalışmaktadırlar. Oysa dinleme/izleme becerisine ilişkin algılamada ve duymada sorun yaşayan öğrenciler için ürün oluşturmak amacıyla bir proje ekibi kurma, dinlediklerinden hareketle yemek tarifini uygulama, krokiye göre ifade edilen yönergeleri uygulayarak konuma ulaşma ya da dinlediği yönergelerden hareketle tanılayıcı ağacın dalları arasında seçimlerde bulunarak yalnızca bir çıkışa ulaşma gibi uygulamalar öğrencilerin çeşitli dinleme/izleme davranışlarını edinmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Konuyla ilgili Xu (2024) dinleme etkinliklerinin öğrenci odaklı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte ve çeşitli türde olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuda Türkçe ders kitaplarında örnek olay videoları, önceki öğrenilen sözcüklere ilişkin gelişimi gözlemlemek adına kelimelerin doğru biçimde kullanılıp kullanılmadığını belirlemeye dönük sözcük öğretimi ses kayıtları vb. uygulamalardan yararlanılabilir.

Araştırmada ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme becerisine ilişkin görevler incelendiğinde sınıf düzeylerine göre nitelik ve çeşitlilik açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Tüm sınıf düzeylerinde dinleme/izleme görev biçimleri açısından kısa cevaplı soru, tümce tamamlama ve dikte görevleri sürekli tekrarlandığı, kümeler ayırma, eşleştirme, bilgi aktarımı, başlık oluşturma görevlerinin ise nadir olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu görevlerin işlevleri içerik yapısı gereği anlama, kavrama, ayırt etme, seçme gibi alt bilişsel düzeyi geliştirmeye dönüktür. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisine ilişkin görevlerde üretme, birleştirme, yapılandırma, problem çözme gibi üst bilişsel süreçlere hitap eden görevlere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır. Proje, yer planları,

grafik, betiksel parçaları sıralama, ağ dizge, gereksiz sözcükleri çıkartma, hata bulma, ürün seçki dosyası, çıkartmalı soru, akran ve küme çalışmaları bu görevlerden birkaçıdır. Görev çeşitliliği konusunda farklı sonuca ulaşılan bir çalışmada Al- Janaydeh ve Deif (2021) inceledikleri dil öğretim kitabında dinleme etkinliklerinde çeşitli görevlere yer verildiği, bu çeşitliliğin öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Türkçe ders kitapları da dinleme/izleme becerisi etkinlikleri açısından bu çalışmada yer alan görev biçimleri ile yeni öğretim programında yer alan görev ve öğrenme çıktıları göz önünde bulundurularak sınıf düzeylerine göre çeşitli görevlerle geliştirilebilir.

Dinleme, öğrenciyi hayata hazırlayan en temel beceriler arasındadır. Etkili iletişimde öncelik bireyin dinleme/izleme beceri yeterliğidir. Öğrencinin gerçek yaşamda dinleme/izleme performansını artırabilmesi ve gelişimini gözlemleyebilmesi için çeşitli görevlerle karşılaştırılması gerekir. Araştırmada dinleme/izleme becerisine ilişkin görevlerin her kademede tek düze ve amaçsızca birbirini tekrarlayan yapıda oluşturulduğu görülmüştür. Bu sonuca sınıf düzeylerine yönelik etkinlikler arasında herhangi bir düzey farklılığının olmaması, etkinliklerle geliştirilmesi hedeflenen dinleme davranışı arasında bir bağlantı kurulmaması, her temadaki dinleme metni ve görevlerin işleniş biçiminin aynı sıralamayla devam etmesiyle ulaşılmıştır. Her kademeye özgü öğrenme çıktıları ve kazanımları farklı olduğu için soru çeşitliliğinin, bilişsel düzeyinin, amacının ve yapısının farklı olması gerekir. Aynı zamanda bu beceriye özgü görevlerin de iletişimi geliştiren yapıda ve çeşitli türde oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Konuyla ilgili Hsu (2024) çeşitli dinleme etkinlikleriyle ve etkili öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi ile iş birliği sağlandığında öğrencilerin dinleme yeterliğinin önemli ölçüde artırılabilceğini ve dil becerilerinin kapsamlı biçimde geliştirilebileceğini ortaya koymuştur. Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme etkinlikleri için daha fazla etkileşim düzeyi yüksek görevlere yer verilebilir. Cümleleri karmaşık sırada dinletilen diyalogun düzenlenmesi, dinleme güçlüğü yaşayan bir gencin yaşadığı problemlerle nasıl başa çıkabileceğine ilişkin örnek olay durumlarının canlandırılması, yanlış anlama odaklı örnek durumlara çözümler üretilmesi, görsel oluşturma yönergesiyle yapılan görsellerin sergisi vb. uygulamalara yer verilebilir. Zambrano, Pita ve Duenas (2024) dinleme etkinlikleri üzerine öğrenci merkezli bir yaklaşımla günlük yaşamla ilgili uygulamalı biçimde iletişim becerilerini geliştirmeye dönük ilgi çekici etkinlikler birleştirildiğinde öğrencinin derse katılımı ve motivasyonunun olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki görev biçimlerinde de öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerine uygun günlük yaşam örneklerinden yararlanılması davranış değişikliği sağlamada ve kalıcı öğrenmede etkili olabilir.

Sonuç olarak ders kitaplarında yer alan görevlerin türleri çeşitlendirildiğinde farklı bilişsel becerilerin gelişmesine imkân sağlanabilir. Çünkü dil öğretiminde temel kaynak olarak yararlanılan ders kitaplarında yer verilen görevlerin beceri alanını karşılama düzeyi ve çeşitliliği öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikolojik gelişimlerini, en önemlisi de dili etkili biçimde kullanmalarını etkilemektedir. Belirtiliği üzere birbirini tekrarlayan yapıda, düzey dikkate alınmaksızın oluşturulan dinleme/izleme etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterliğe sahip görünmemektedir. Ders kitaplarında dinleme/izleme becerisi açısından sınıf düzeylerine göre sıklıkla kullanılan görev biçimleri bu çalışmada belirlenmiştir. Ancak sıklıkla uygulanmakta olan görevlerin tercih edilme nedenleri ya da hangi görevlerin hangi düzeyler için daha işlevsel olabileceği, görevlerin güvenilir sonuçlara ulaşmadaki elverişliliği gibi çalışmalara da ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bu açıdan araştırma sonuçlarından hareketle aşağıda birtakım önerilere yer verilmiştir. Ders kitaplarında sıklıkla yer verilen kısa cevaplı sorunun öğretimdeki etkisini araştıran fazla bir çalışma olmadığı görülmüştür, bu ve diğer görev biçimlerinin dinleme/izleme becerisinin gelişmesine etkileri araştırmacılar tarafından uygulamalı biçimde incelenebilir.

Öneriler

- Dinleme/izleme becerisinin tüm aşamaları (öncesi, sırası ve sonrası) ile psikolojik, duyuşsal ve bilişsel becerilerin tüm aşamalarına uygun, sınıf düzeyi dikkate alınarak belli bir amaç dâhilinde görev biçimleri oluşturmak ve çeşitlendirmek öğrencilerin dil kullanımlarını geliştirecektir.
- Ders kitabı hazırlık sürecinde görevlerin, dil becerilerine dengeli dağılma, yeterli çeşitliliğe sahip olma, sınıf düzeyleri arasında nitelik farkı bulundurma vb. açılardan kontrolü sağlanabilir.

- Dinleme/izleme becerisine ilişkin psikolojik veya fiziksel engeli olan öğrencilerin düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun görevlerle sürecin takibi sağlanabilir.
- Dinleme/izleme becerisinde öz değerlendirme, ürün seçki dosyası gibi tamamlayıcı değerlendirme görevlerine de yer verilmeli, temel sınıf düzeyinden itibaren öğrencilerin beceriye ilişkin kazanımları gözlenmeli ve bu yönde yetersiz görülen noktalar tamamlanarak ilerlenmelidir.
- Ders kitaplarındaki görev biçimlerinin aynı türde ve düzeyde olmaması gerekir. İçerik yapıları ve uygulanma biçimleri düzeylere ve kazanımlara/öğrenme çıktılarına göre farklı biçimde oluşturulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde geçen tüm kurallara uygun biçimde yürütülmüştür. Yönergede yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” bölümünde geçen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına sebebiyet verecek durum ve ilişkiler söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Agustiani, M. ve Yulia, H. (2018). Running dictation technique and learning motivation: Their effects on students' listening comprehension achievement. *The Journal of English Literacy Education*, 5(2), 77-82.
- Al- Janaydeh, A. ve Deif, M.İ. (2021). Listening activities in EFL Textbooks: An analytical study. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 219-225.
- Aytan, T. (2022). *Etkinliklerle dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Baran, Ş. ve Diren, E. (2021). *5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayınları.
- Benzer, A. (2023). *Çocuklar için dinleme etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K. ve van Braak, J. (2021). Exploring the relationship between metacognitive awareness, motivation, and L1 students' critical listening skills. *The Journal of Educational Research*, 114(1), 40–51.
- Brown, H.D. (2004). *Language assesment: Principles and classroom practises*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University.
- Cheng, L. ve Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34.
- Çepni, S. (2011). *Performansların değerlendirilmesi*. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 233-292). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, G. ve Şentürk, R. (2021). Dinleme eğitiminde ölçme ve değerlendirme. N. Bayat (Ed.), *Dinleme ve eğitimi içinde* (s. 313- 363). Ankara: Anı Yayınları.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR XXVII*, 264-274.

- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dölek, O. ve Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 36-53.
- Erek, G., Ceylan, S., Duru, K. ve Pastutmaz, M. (2021). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Field, J. (2013). Cognitive validity. Geranpayeh, A. ve Taylor, L. (Eds.), In *Examining listening* (pp. 77-151). Cambridge: Cambridge University.
- Hsu, H.Y. (2024). An analysis of the effectiveness of listening activities in improving English learning/reading (L2 Language-English). *SHS Web of Conferances* 200(2), 1- 10. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420002022>.
- İden, S. ve Wibowo, A. S. (2023). Improving the ability of listening and writing in chinese using dictation methods in learning. *KnE Social Sciences*, 422-427.
- Kacani, L. ve Cyfeku, J. (2015). Developing EFL vocabulary through speaking and listening activities. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 390- 394.
- Karaca, E. (2004). Seçme gerektiren, kısa cevaplı ve doğru- yanlış testlerinin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 161-174.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-83). Ankara: Anı Yayınları.
- Kır, T., Kirman, E. ve Yağız, S. (2021). *7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Kim, Y.G. ve Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? R. Schiff ve M. Joshi (Eds.), In *Handbook of Interventions in Learning Disabilities* (pp. 159-174). New York: Springer.
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- Kumru, B. E. (2021). *Coğrafya ders kitaplarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından incelenmesi ve coğrafya öğretmenlerinin sözü edilen teknik ve uygulamalara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mickelson, W.T. ve Welch, S.A. (2013). A listening competence comparison of working professionals. *International Journal of Listening*, 27(2), 85-99.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Oller, W.J. (1979). *Language tests at school*. London: Longman.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/1, 87-97.
- Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Saragih, D. (2022). The use of dictation strategy in teaching listening. *Transformational Language, Literature, and Technology Overview in Learning (Transtool)*, 1-10.
- Shafara, I.Z. ve Zuhriyah, M. (2024). Running dictation: An effective strategy for teaching vocabulary. *Discovery Jurnal ILMU Pengetahuan*, 9(2), 95-102.
- Spandel P. ve Stiggins J.R. (2010). Ineffective learning environments, assessment and instruction are inexorably linked. *English Language Arts*. Erişim adresi: <https://www.slideshare.net/andreahnatiuk/assessing-evaluating-and-reporting-student-progress-nov-2110-9845908>

- Şentürk, R. (2023). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Görev biçimlerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ur, P. (1992). *Teaching listening comprehension*. Great Britain: Cambridge University.
- Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom assessment: The whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43(4), 338-400.
- Vijayakumar, J. ve Karthikeyan, J. (2020). A study on crafting a functional framework to develop listening activities among L2 English language learners in tertiary level. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 1506-1512.
- Xu, R. (2024). Research on learner needs analysis and listening activities. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 247-254.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri- yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerinin dil becerilerine dağılımı üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1445-1456.
- Zambrano, K.Y.C., Pita, A.I.G. ve Duenas, C.M.S. (2024). Innovative activities to develop listening skills in the English language teaching-learning process. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(3), 11256-11270.

Extended Abstract

Introduction

Activities in the textbook are utilized in language teaching. Therefore, the teaching process is shaped by the types of tasks in the activities. In this study, textbooks were analyzed to examine the task types in the activities related to the listening/viewing skill area. The appearance in the textbooks of explanatory information about the implementation process of listening/watching task formats such as verbal sticker test, fill-in-the-blank, c-test, elimination of unnecessary words, sorting scriptural fragments, descriptive blanks, writing appropriate titles for paragraphs, multiple-choice, sentence completion, matching, clustering, two-component items, error detection, short-answer questions, free association, summarizing, information transfer (place plan, family tree, graph, visual creation instruction), dictation, project work, network string, diagnostic branched tree, control string, peer, cluster assessment, product selection file, and self-assessment were examined.

Method

The descriptive survey model was utilized in the study. In accordance with the purpose of the study, a list of skill-specific task types was created by the researcher to determine the types of tasks in the listening/viewing activities in the textbooks. Data sources were analyzed using the form of task types specific to the listening/viewing skill area created by the researcher. The data sources of the study consisted of secondary school Turkish textbooks that are widely taught in public schools as of 2020. The data were collected through a document analysis method. Content analysis and descriptive statistics were utilized in the study. In the first stage, to determine task types specific to listening/viewing skills, the activity reviews were noted in the form of task types specific to the listening/viewing skill area. Then, the frequency of use of task types according to grade levels was compared. The SPSS program was used in descriptive statistics to compile, collect, and compare the results noted on the form to determine the frequency of task format use between grade levels.

After determining the types of task types related to listening/viewing skills in the textbooks specific to each grade level through the task types specific to the listening/viewing skill area form used in the study and after the notation procedures were completed, the activities were examined by another academician independently of the researcher to increase the accuracy and validity of the analysis. Miles and Huberman's (1994) formula was used to increase the validity and reliability of the result obtained from the form and to ensure consistency. It was determined that the agreement in the coding of the researchers was 97%. The z-test was used to determine whether there was a significant difference between grade levels in the distribution of task types.

Discussion and Results

In the study, it was observed that the activities related to listening/viewing in Turkish textbooks were most common at the 5th grade level (n=52) and least common at the 6th grade level (n=25). It was determined that the variety of task types specific to this skill remained weak, and similar tasks were repeated at every grade level within the scope of comprehension level, especially short-answer questions, dictation, and sentence completion. The fact that the most frequently used task types and levels in each textbook are similar indicates that there is a need for new task types specific to the skill area. In the literature, listening/viewing and speaking skill areas have been mentioned as areas with a lack of materials in assessment (Doğan, 2010; Vijayakumar & Karthikeyan, 2020; Bourdeaud'Hui, Aesaert, & Braak, 2021). It has been observed that recent activity development studies with rich content (Doğan, 2010; Aytan, 2022; Benzer, 2023; Lüle Mert, 2014) have not been reflected in textbooks. In this study, comprehensive research was conducted on the subject. Various types of task formats related to the listening/viewing skill area that exist in the literature were classified, and explanations about the evaluation processes of task formats were given. The tasks specific to the listening/viewing skill area were also specified in the Turkish Century Education Model. Furthermore, the view of the tasks in the textbooks revealed in this study is a guide for the listening/viewing skill area activities to be included in the content of the textbooks to be prepared in accordance with the new curriculum.

In the study, it was determined that short-answer questions and dictation task forms were mostly used in grades 5 and 6, short-answer questions, dictation, and two-component item task forms were used in grade 7, and short-answer questions, sentence completion, and summarizing task forms were used in grade 8. Short-answer question and dictation task forms for comprehending and understanding the listening text in the textbooks were determined as frequently used task forms at all grade levels. It was observed that the short-answer question was used in grades 7, 8, 6, and 5, respectively, and the sentence completion task format was used in grades 8, 6, 7, and 5, respectively. The dictation task format was used in grades 6, 5, and 7, respectively. When the tasks related to listening/viewing skills in the textbooks were analyzed, no significant difference was observed in terms of quality and variety according to grade levels. In terms of listening/viewing task types at all grade levels, it was observed that short-answer questions, sentence completion, and dictation tasks were repeated continuously, while clustering, matching, information transfer, and title creation tasks were rarely used.

As a result, when the types of tasks in textbooks are diversified, different cognitive skills can be developed. Because the level and variety of the tasks in the textbooks, which are used as the main resource in language teaching, affect students' cognitive, affective, and psychological development, and most importantly, their effective use of language. As mentioned, listening/viewing activities that are repetitive in structure and created without taking into account the level of the students do not seem to be sufficient to meet the interests and needs of the students. In terms of listening/viewing skills in textbooks, the frequently used task types according to grade levels were determined in this study. However, it can be stated that there is a need for further studies, such as the reasons for the preference of frequently used tasks, which tasks can be more functional for which levels, and the suitability of tasks in reaching reliable results in evaluation.

Ekler

Ek-1. Dinleme/İzleme Beceri Alanına Özgü Görev Biçimleri Formu

Ünite	Etkinlik sayısı,	Metin sayısı	Çıkartmalı soru	Boşluk doldurma	C-test	Gereksiz sözcükleri	Betikselsel parçaları sıralama	Betikselsel boşluk	Bölümcelere uygun başlık	Çoktan seçmeli	Tümce tamamlama	Eşleştirme	Kümelere ayırma	İki bileşenli maddeler	Hata bulma	Kısa cevaplı sorular	Serbest çağrışım	Özet çıkarma	Bilgi aktarımı	Dikte	Proje çalışması	Ağ dizge	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Denetim dizelgesi	Akran, küme	Ürün seçki dosyası	Öz değerlendirme
1	5																										
2	5																										
3	5																										
4	5																										
5	5																										
6	5																										
7	5																										
8	5																										
Toplam																											



5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

*Osman YAKIŞAN**

Öz

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile değişen ders kitaplarında tema sonundaki ölçme bölümlerinde ölçme bölümlerinin adı, içeriği ve bu bölümlerde yer verilen soru türlerinde önceki yıllara göre önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. Artık ders kitaplarındaki bu bölüm önceden olduğu gibi “tema sonu değerlendirme” şeklinde değil “kontrol noktası” şeklinde adlandırılmaya başlanmıştır. Buna göre araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (1. ve 2. kitap) ve EBA'daki kontrol noktası sorularını soru türlerine ve 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaçla yapılan araştırmada kontrol noktası soruları soru türlerine göre incelenirken doküman incelemesi yöntemi, Türkçe öğretmenleriyle görüşme sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 5. sınıfların dersine giren; Konya, Ankara, Afyonkarahisar, Adıyaman ve Kars illerinde görev yapan; 13'ü kadın, 7'si erkek toplam 20 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve soru türleri kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi tekniği olarak betimsel analizden ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerle araştırmada; 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında ve EBA'da en çok açık uçlu ve kısa cevaplı soru türüne, en az ise çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği; Türkçe öğretmenlerinin kontrol noktası çalışmalarını farklı soru türlerine yer verilmesi, konuyu anlamayı sağlaması, sınıf seviyesine uygun olması nedeniyle nitelikli buldukları; tekrar etme, değerlendirme, dil yapılarına yönelik soru çözme amaçlarıyla kontrol noktası çalışmalarına derslerinde zaman ayırdıkları; kontrol noktası çalışmalarına derslerinde zaman ayırmayan öğretmenlerin ise ders kitabındaki etkinliklerin yoğun olmasından yakındıkları; öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarının etkinliklerde veya çalışmanın en sonunda verilmesi, kitaptaki etkinliklerin azaltılması ve böylece etkinliklerin yetismeme sorunun çözülmesine yönelik tavsiyelerde bulundukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 5. sınıf, EBA, kontrol noktası, Türkçe ders kitabı

Evaluation of Checkpoint Studies in 5th Grade Turkish Textbooks and EBA

Abstract

With the introduction of the 2024 Turkish Course Curriculum, notable changes have been observed in the assessment sections at the end of each theme in the revised textbooks, particularly in terms of their titles, content, and question types. The section previously referred to as the “end-of-theme evaluation” is now titled “checkpoint.” Accordingly, the research aims to examine the checkpoint questions in the 5th grade Turkish textbooks (first and second books) and on the EBA platform, with reference to question types and the perspectives of Turkish language teachers instructing 5th grade classes. To this end, the study employed document analysis to examine the checkpoint questions in terms of question types, and utilized semi-structured interviews to gather the views of Turkish teachers. In the research, a total of 20 Turkish language teachers, 13 female and seven male, who taught 5th grade classes in the provinces of Konya, Ankara, Afyonkarahisar, Adıyaman, and Kars was interviewed. A semi-structured interview form and a question type checklist were used as data collection tools in the research. Descriptive and content analysis techniques were employed to analyze the data. The findings revealed that in both the 5th grade Turkish textbooks

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, osman_yakisan@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9388-9667

and the EBA platform, open-ended and short-answer questions were the most frequently used, while multiple-choice questions were the least common. Turkish language teachers considered the checkpoint activities to be effective, as they included a variety of question types, supported comprehension of the subject matter, and were appropriate for the grade level. Teachers who incorporated checkpoint activities into their lessons did so for purposes such as review, assessment, and practicing language structures. Those who did not allocate time for these activities cited the excessive number of exercises in the textbooks as a barrier. The teachers recommended that checkpoint activities either be embedded within the main exercises or placed at the end of the unit, and that the number of activities in the textbook be reduced to help address the issue of not being able to complete all exercises within the available time.

Keywords: 5th class, checkpoint, EBA, Turkish textbook

Giriş

Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde uygun dönütleri almasını sağlayan ve bu özelliğiyle süreci işlevsel hâle getiren aşama ölçme ve değerlendirme aşamasıdır. Ölçme; eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; varlıkların veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerinin belirlenmesi amacıyla yapılan; bu nedenle kişisel özelliklere ve davranışlara göre değişen bir süreçtir (Özçelik, 1998; McMillan, 2007; Turgut ve Baykul, 2012). Değerlendirme ise; öğrenci notları, öğretimin etkililiği ve eğitim-öğretim programının değerlendirilmesi hakkında bilgi sağlayan; ölçme sonucunda bir özelliğe belli bir derecede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay veya durumun bu özelliği açısından, belli bir gruba girip girmeyeceğini, belli bir amaca elverişli sayılıp sayılmayacağını belirlemeye yarayan işlemdir (McMillan, 2007; Özçelik, 2013). Bu yönüyle değerlendirmenin eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir yeri vardır. “Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini belirlemek ve buna bağlı olarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır” (MEB, 2006, s. 214).

Ölçme ve değerlendirme süreci sistemin onarılmasını sağladığı gibi ne zaman ve hangi koşullarda ölçme ve değerlendirme yapılacağı da ayrı bir tartışma konusudur. Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır. “Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır” (MEB, 2019, s. 9). Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme sonuçları; “öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme” açısından yol gösterici olacaktır (Özbay, 2006, s. 156).

Bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersiyle ilgili uygun dönütlerin verilmesi ve dersin hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmesi için ölçme ve değerlendirme sürecinin uygun şekilde yürütülmesi gerekir. “Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediği, içinde bulunduğu sınıfa göre ilerleme ve o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptanmaya çalışılır” (Nuhoglu vd., 2008, s. 183-184). “Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrenci başarılarını belirlemek ve öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla yapılır” (MEB, 2006, s. 216). Bu yönüyle Türkçe öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme anlayışı, “öğrencinin neyi bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yönelik”tir (Göçer, 2007, s. 432).

Türkçe dersinde ne bilmediğinden çok ne bildiğinin belirlenmesine yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sürecinin en önemli eksikliklerden birisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bilgi, duygu ve davranışların ölçümünün istenilen ölçü ve kalitede gerçekleşmeyişidir (Küçük, 2002). Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme sürecindeki kalitenin artması dersin istenen hedeflere ulaşması için gereklidir. Bu gereklilikten yola çıkılarak özellikle Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının kalitesini artırmak gerekir. Çünkü “ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

bir kaynaktır” (Küçükahmet, 2003, s. 18). Özbay (2003)’ın araştırmasının öğretmenlerin %94’ünün ders kitaplarını temel kaynak olarak kullandığını gösteren sonucu ders kitaplarının öneminin vurgulanması yönünden değerlidir.

Türkçe derslerinde temel kaynak olarak kullanılan ders kitaplarına bakıldığında ölçme ve değerlendirmenin Türkçe dersinin tematik yapısına uygun olarak her temanın sonunda hazırlanan tema sonu değerlendirme çalışmaları ile yapıldığı görülür. “Tema sonu değerlendirme, işlenen metinlerle ilgili tüm etkinliklerden sonra öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma seviyesini belirlemek amacıyla farklı soru türlerinden oluşan ve her temanın sonunda bulunan ünite değerlendirmesi/tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır” (Göçer, 2008, s. 199). Bu bölümdeki tema değerlendirme çalışmalarıyla ilgili Göçer (2014); bu çalışmalarda bir metin bulunması ve metne yönelik açık uçlu anlama, kavrama sorularının yer alması gerektiğini; temadaki metinlerle kavratılmaya çalışılan dil bilgisi konu ve kurallarının öğrencilerce sezilip kavrandığını anlamak için farklı soru türlerinden oluşan soruların bulunması gerektiğini; öğrencilerin tema kapsamında edindikleri bilgileri, anlama ve kavrama durumlarını gösterebilecekleri yazma çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında tema değerlendirme sorularıyla ilgili 2024 TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı)’ünde (MEB, 2024) tasarlanan ölçme ve değerlendirme sorularının açık ve anlaşılır olması, ölçme araçlarının öğrencilerin düzeyine uygun olması; tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçlarının çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa yanıtı soru gibi geleneksel görev biçimlerinin yanında öğrencinin farklı bilişsel alanlarını etkin kılan farklı görev biçimlerine yer verilmesi; değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirme yapabilmelerine imkân tanınması; sonuç değerlendirmede öğrencinin tanıdığı değerlendirme görev biçimlerinin kullanılması gibi ölçme ve değerlendirme sürecinin içeriğine yönelik ortak bir uygulama süreci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli basamaklarından biri olan tema sonlarındaki değerlendirme çalışmalarının sıralanan niteliklere sahip olması ölçme ve değerlendirme sürecinde istenen ilerlemenin sağlanması için gereklidir. Bu konuda 2024 TDÖP’üne uygun olarak hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında her temanın sonunda ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir; ancak bu bölüme yeni bir adlandırmayla “kontrol noktası” adı verilmiştir. Ayrıca 5. sınıf Türkçe ders kitabında önceki yıllardan farklı olarak kontrol noktası çalışmalarının sonunda karekod aracılığıyla ulaşılabilecek şekilde EBA’da öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabilmesi için temayla ilgili farklı soru örneklerine yer verilmiştir. Burada 2024 TDÖP’üne göre hazırlanan ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında ve EBA’da her temanın sonunda yer alan yeni adıyla kontrol noktası sorularının programda belirlenen ölçütlere ne derece uyduğu sorusu akla gelmektedir. Bu sorudan yola çıkılarak araştırmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (1. ve 2. kitap) ve EBA’daki kontrol noktası sorularını soru türlerine ve 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin kontrol noktası çalışmalarını nitelikli ve faydalı bulma, derslerinde kontrol noktası çalışmalarına zaman ayırma, derste başka çalışmalar yaptırma gibi çeşitli ölçütlere yönelik görüşlerine göre incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla yapılan çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 5. sınıf ders kitabındaki kontrol noktası bölümlerinde yer verilen soru türleri nelerdir?
2. EBA’daki 5. sınıf Türkçe dersi kontrol noktası bölümlerinde yer verilen soru türleri nelerdir?
3. 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA’daki kontrol noktası sorularına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma süreci, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA’daki “Kontrol Noktası” sorularının incelenmesi aşaması ve “Kontrol Noktası” bölümlerine yönelik 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alınması aşaması olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. Araştırmanın 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA’daki kontrol noktası sorularının incelenmesi aşamasında nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189). “Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda,

araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir” (Taşdemir, 2022, s. 157).

Araştırmanın kontrol noktası soruları ile ilgili 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle görüşme yapılması aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. “Eğitim araştırmalarında yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanılması, yapılandırılmış görüşmelerle benzer şekilde bir dizi yapılandırılmış soru sormayı ve daha fazla bilgi almak için açık form soruları kullanarak daha derinlemesine araştırmayı içerir” (Taşdemir, 2022, s. 152). Bu yönüyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının hazırladığı sorular üzerinde görüşme yapılan kişiye de müdahale hakkı tanınarak görüşme sürecinin daha esnek bir şekilde ilerlemesi sağlanır. Bu esneklik nedeniyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019; Ekiz, 2020).

İnceleme Nesneleri ve Çalışma Grubu

Araştırmada inceleme nesneleri olarak 2024 TDÖP’üne göre hazırlanan ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren 5. sınıflarda okutulmaya başlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı (1 ve 2. kitap) ve EBA platformu kullanılmıştır. 5. sınıf Türkçe ders kitaplarından ilkinde “Oyun Dünyası, Atatürk’ü Tanımak ve Duygularımı Tanıyorum” temalarına, ikincisinde ise “Geleneklerimiz, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Sağlıklı Yaşıyorum” temalarına yer verilmiştir. Her temanın sonunda kontrol noktası soruları verilmiş ve bu sorulardan fazlasını çözmek isteyenlere ise karekod aracılığıyla EBA’daki kontrol noktası sorularına geçme imkânı sağlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıfların dersine giren; Konya, Ankara, Afyonkarahisar, Adıyaman ve Kars illerinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Farklı illerde görev yapan bu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenleriyle ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi	Eğitim Düzeyi	Mezun Olunan Bölüm
1	Ö1	Kadın	35	9	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
2	Ö2	Erkek	45	22	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
3	Ö3	Kadın	32	8	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
4	Ö4	Kadın	39	15	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
5	Ö5	Kadın	35	12	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
6	Ö6	Kadın	32	11	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
7	Ö7	Kadın	47	23	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
8	Ö8	Erkek	33	11	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
9	Ö9	Erkek	34	11	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
10	Ö10	Kadın	24	1	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
11	Ö11	Erkek	33	10	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
12	Ö12	Erkek	35	10	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
13	Ö13	Kadın	28	6	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
14	Ö14	Erkek	52	29	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı
15	Ö15	Kadın	39	18	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
16	Ö16	Kadın	40	18	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
17	Ö17	Erkek	42	18	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
18	Ö18	Kadın	35	12	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
19	Ö19	Kadın	41	13	Lisans	Türkçe Öğretmenliği
20	Ö20	Kadın	35	11	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği

Tablo 1 incelendiğinde 13 kadın, 7 erkek olmak üzere toplam 20 öğretmen ile görüşme yapıldığı; görüşme yapılan öğretmenlerin yaş ortalamasının 36,8, hizmet süresi ortalamasının 13,4

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

olduğu; görüşmeye katılan öğretmenlerden 12'sinin lisans mezunu, 8'inin yüksek lisans mezunu olduğu; 1 öğretmenin sınıf öğretmenliğinden, 1 öğretmenin Türk dili ve edebiyatından, 18 öğretmenin ise Türkçe öğretmenliğinden mezun olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama sürecinde ders kitaplarındaki ve EBA'daki kontrol noktası soruları değerlendirilirken araştırmacı tarafından hazırlanan soru türleri kontrol listesi; 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde soruların içeriği ve kapsamı konusunda üç alan uzmanına danışılmış ve onların tavsiyeleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ve EBA'daki kontrol noktası sorularının soru türlerine göre analiz edilmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. "Betimsel analizde araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir. Betimsel analizde doğrudan bir konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanması amaçlanır" (Ekiz, 2020, s. 86). Ders kitaplarındaki ve EBA'daki kontrol noktası soruları analiz edilirken soru türlerine yönelik başlıklar oluşturulmuş ve buna göre ilgili sorular sınıflandırılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayacağı düşünülen kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, araştırmacılar tarafından elde edilmiş birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek tekrar yorumlamaktır" (Şahin ve Özçelik, 2024, s. 312). Araştırmada içerik analizinin bu yapısına uygun şekilde Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler belirli temalar çerçevesinde tekrar yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki ve EBA'daki kontrol noktası soruları incelenirken araştırmacı soru çeşitleri ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek doğrultusunda araştırmacı ve üç alan uzmanı tarafından kontrol noktası soruları türlerine göre sınıflandırılmıştır. Uyuşmazlık olan konularda alan uzmanları ve araştırmacı görüşme gerçekleştirmiş ve yapılan görüşmeler sonucunda tüm kontrol noktası sorularının türlerine yönelik ortak bir görüşe varılmıştır. Ayrıca 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeleri Miles ve Huberman (1994)'ın "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100" şeklindeki güvenilirlik formülüne göre araştırmanın iç tutarlılığı 0,87 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre araştırmanın iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 07/03/2025

Belge sayı numarası= 2025/157

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan “5. sınıf ders kitabındaki kontrol noktası bölümlerinde yer verilen soru türleri nelerdir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Kontrol Noktası Bölümlerinde Yer Verilen Soru Türleri

Temalar	Soru Sayısı	Kısa Cevaplı	Çoktan Seçmeli	Eşleştirme	Doğru-Yanlış	Açık Uçlu	Boşluk Doldurma	Konuşma	Dinleme	Yazma
1. Oyun Dünyası	17	3	1	-	-	6	2	2	1	2
2. Atatürk’ü Tanımak	27	5	1	-	6	12	-	1	1	1
3. Duygularımı Tanıyorum	22	1	-	-	-	10	6	2	1	2
4. Geleneklerimiz	39	16	-	-	-	8	10	1	1	3
5. İletişim ve Sosyal İlişkiler	22	5	-	-	-	12	-	2	1	2
6. Sağlıklı Yaşıyorum	25	1	-	4	-	15	-	2	1	2
Toplam	152	31	2	4	6	63	18	10	6	12

Tablo 2 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Kontrol Noktası” bölümlerinde altı temada toplam 152 soruya yer verildiği; kontrol noktası sorularının en fazla (f=39) “Geleneklerimiz” temasında, en az ise (f=17) “Oyun Dünyası” temasında olduğu; temalarda soru türü olarak en fazla (f=63) açık uçlu soru türüne, en az (f=2) çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği; bunun dışında sırasıyla kısa cevaplı (f=31), boşluk doldurma (f=18), doğru-yanlış (f=6), eşleştirme (f=4) gibi farklı soru türlerine yer verildiği, ayrıca kontrol noktası bölümünde konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik çalışmaların olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı olan “EBA’daki 5. sınıf Türkçe dersi kontrol noktası bölümlerinde yer verilen soru türleri nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

EBA’daki 5. Sınıf Türkçe Dersi Kontrol Noktası Bölümlerinde Yer Verilen Soru Türleri

Temalar	Soru Sayısı	Kısa Cevaplı	Çoktan Seçmeli	Eşleştirme	Doğru-Yanlış	Açık Uçlu	Boşluk Doldurma	Konuşma	Dinleme	Yazma
1. Oyun Dünyası	35	9	-	14	4	2	-	3	1	2
2. Atatürk’ü Tanımak	39	14	-	4	9	2	4	3	1	2
3. Duygularımı Tanıyorum	29	11	-	4	4	4	-	3	1	2
4. Geleneklerimiz	33	14	-	4	4	1	4	3	1	2
5. İletişim ve Sosyal İlişkiler	20	3	-	-	-	12	-	2	1	2
6. Sağlıklı Yaşıyorum	32	18	-	-	4	5	-	2	1	2
Toplam	188	69	-	26	25	26	8	16	6	12

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Tablo 3'e göre, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki "Kontrol Noktası" bölümlerinden karekod aracılığıyla ulaşılan EBA'daki sorulara bakıldığında bütün temalarda toplam 188 soruya yer verildiği, soruların en fazla (f=39) "Atatürk'ü Tanımak" temasında, en az (f=20) "İletişim ve Sosyal İlişkiler" temasında olduğu; ilgili bölümdeki soru türlerinin temalara dağılımına bakıldığında en çok (f=69) kısa cevaplı soru türüne yer verildiği, çoktan seçmeli soru türüne ise hiç yer verilmediği; bunun dışında sırasıyla eşleştirme (f=26), açık uçlu (f=26), doğru-yanlış (f=25), boşluk doldurma (f=8) soru türlerine yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca ilgili bölümde konuşma (f=16), dinleme (f=6) ve yazma (f=12) çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan "5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası sorularına yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sıralanmıştır. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlere 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası bölümleriyle ilgili 7 açık uçlu soru sorulmuştur.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere ilk olarak "5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası sorularını nitelikli buluyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız." sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Birinci Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Nitelikli	Değerlendirme	3	13,6	Öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmesini sağlıyor... (Ö11) ...Öğrencilerimizin anlayıp anlamadığını kontrol edebiliyoruz... (Ö12)
	Farklı soru türleri var	3	13,6	... Her soru türüne yer verildiği için nitelikli olduğunu düşünüyorum. (Ö1) ... Her soru tipine yer verilmiş... (Ö5)
	Farklı becerilere yönelik	3	13,6	...Sorular farklı becerilere hitap ediyor. (Ö8) ...Öğrencilerin anlama, kelime bilgisi ve yazma özelliklerine yönelik tasarlanmış olması... (Ö20)
	Temanın tekrarı	3	13,6	... Buradaki sorular temanın genelinde işlediğim konuların kısa tekrarı niteliğinde... (Ö10) ... Kontrol noktası soruları temayı özetlediği için gerekli görüyorum. (Ö15)
	Konuyu anlama	2	9,1	... Öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığı noktasında yardımcı oluyor. (Ö2)
	Nitelikli ama işlevsel değil	2	9,1	Soruların iyi olduğunu düşünüyorum. Ancak sorular birer etkinlik tadında. Bütün becerilerden soru olması bu alanı yapmayı güçleştiriyor... (Ö18)
	Nitelikli ama dinleme çok	2	9,1	Kontrol noktası sorularını nitelikli buluyorum ancak dinleme bölümünün verilmesi bence doğru değil. Tema boyunca çok sık dinleme etkinlikleri var... (Ö15)
	Sınıf seviyesine uygun	1	4,6	Nitelikli buluyorum. Çünkü sınıf seviyelerine uygun... (Ö7)

Nitelikli değil	Gereksiz detaylar	2	9,1	... Kontrol noktası sorularını nitelikli bulmuyorum. Çünkü gereksiz detaylar çocukları yormakta... (Ö6)
	Ulusal sınavlara uygun değil	1	4,6	Ben kontrol noktası sorularını nitelikli bulmuyorum. Çünkü LGS’de ve bursluluk sınavında sorulan sorulara örnek teşkil etmiyor... (Ö17)
Toplam		22	100	

Tablo 4 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun (f=17) kontrol noktası sorularını nitelikli buldukları, bir kısmının ise (f=3) nitelikli bulmadığı görülmüştür. Kontrol noktası sorularını nitelikli bulan öğretmenlerin soruların değerlendirmeyi sağladığı (f=3), bu çalışmalarda farklı soru türlerine yer verildiği (f=3), soruların farklı becerilere yönelik olduğu (f=3), bu çalışmalarla temanın tekrar edildiği (f=3), çalışmaların konuyu anlamayı sağladığı (f=2), soruların nitelikli olduğu ama işlevsel olmadığı (f=2), soruların nitelikli ama dinleme çalışmalarının çok olduğu (f=2) ve çalışmaların sınıf seviyesine uygun hazırlandığı (f=1) yönünde görüş belirten öğretmenlerin olduğu belirlenmiştir. Kontrol noktası sorularının nitelikli olmadığını belirten öğretmenlerin ise sorularda gereksiz detaylar olduğu (f=2) ve soruların ulusal sınavlara uygun olmadığı (f=1) yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere ikinci olarak “5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası sorularına dersinizde zaman ayırıyor musunuz? Zaman ayırıyorsanız dersinizde nasıl kullandığınızı açıklayınız. (Zaman ayırmıyorsanız nedenini lütfen yazınız.)” sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5.

İkinci Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Zaman ayırıyorum	Tekrar etme amaçlı	6	26,1	...Anlaşılmayan konu, tekrar edilebiliyor... (Ö12) ...İşlenen konunun tekrar edilmesi için faydalı oluyor... (Ö16) ...Soruları çözüyoruz. Eksik kalan yer varsa tekrar yapıyorum. (Ö19)
	Farklı yöntemlerden yararlanma	3	13,04	...Soruları çözerken çeşitli teknikler ve yöntemler (soru-cevap, beyin fırtınası...) kullanıyorum. (Ö2) ...Soru-cevap tekniği kullanarak ve etkinlik temelli olarak. (Ö5)
	Önce bireysel sonra birlikte	3	13,04	...Önce öğrenciler bireysel çözüyor. Sonra sınıfta hep birlikte çözüyoruz. (Ö8) ...Önce çocukların kendi başlarına yapmalarını istiyorum. Onlar bitirdikten sonra birlikte kontrol ediyoruz... (Ö10)
	Temanın sonunda	2	8,70	Zaman ayırıyorum. Genellikle temanın sonunda... (Ö7)
	Dil yapıları	1	4,34	...Dil yapılarıyla ilgili olan soruların üzerinde konuyu tekrar ediyorum. (Ö3)
	Değerlendirme amaçlı	1	4,34	...Kontrol noktası sorularını değerlendirme amaçlı da kullanmış oluyorum. (Ö20)

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

	Aktif katılım	1	4,34	...Ders içi etkinlik olarak kullandığımda öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamış oluyorum... (Ö20)
Zaman ayırıyorum	Etkinlik yoğunluğu	2	8,70	Çoğu etkinliği seçerek uygulamak zorunda kalıyorum. Ders kitabındaki etkinlikler çok yoğun. (Ö14)
Kısıtlı zaman ayırıyorum	Ev ödevi	2	8,70	Çok kısıtlı zaman ayırıyorum. Bir kısmını ev ödevi olarak veriyorum... (Ö11)
	Soru atlama	2	8,70	...Bazı soruları atlıyorum. Çünkü konudaki etkinliğin tekrarı olduğu için öğrenciler yapmak istemiyor. (Ö18)
Toplam		23	100	

Tablo 5 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde kontrol noktası çalışmalarına zaman ayırdıkları yönünde (f=14) görüş belirttikleri, ayrıca bu çalışmalara derslerinde kısıtlı zaman ayırdığını (f=4) ya da hiç zaman ayırmadığını (f=2) ifade eden öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Kontrol noktası çalışmalarına derslerinde zaman ayırdığını belirten öğretmenlerin bu çalışmaları tekrar etme amaçlı yaptırdıkları (f=6), çalışmaları yaptırırken farklı yöntemlerden yararlandıkları (f=3), çalışmaları önce bireysel sonra birlikte yaptırdıkları (f=3), genellikle temanın sonunda yaptıkları (f=2), çalışmalardan özellikle dil yapıları sorularını çözdürdükleri (f=1), soruları değerlendirme amaçlı çözdürdükleri (f=1), soruları çözerken öğrencilerin aktif katılımı gerektiği (f=1) yönünde görüş belirttikleri; ayrıca derslerinde bu çalışmalara kısıtlı zaman ayırdığını belirten öğretmenlerin bu çalışmaları ev ödevi olarak verdiği (f=2), soruları atlayarak çalışmayı yaptırdıkları (f=2); zaman ayırmadığını belirten öğretmenlerin ise bunun gerekçesi olarak kitaptaki etkinliklerin yoğun olduğu (f=2) yönünde görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere üçüncü olarak “5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası sorularının faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Görüşlerinizi nedenleriyle açıklayınız. (Faydalı olmadığını düşünüyorsanız yine nedenlerini lütfen belirtiniz.)” sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Üçüncü Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Faydalı	Tekrar etme	7	26,93	Faydalı olduğunu düşünüyorum. İzlediğimiz konuları tekrar ediyoruz. (Ö1) ...Tema boyunca işlediğimiz konuları tekrar ediyoruz. (Ö4) ...Temada öğrenilen konular tekrar edilmiş oluyor. (Ö8)
	Değerlendirme	4	15,39	...Tema boyunca işlenen konulara toplu olarak dönüt verildiği için. (Ö5) ...Öğrencilerin geri dönüt vermesinde etkili oluyor. (Ö11)
	Anlama yeteneği	2	7,69	...Öğrencilerin anlama yeteneğini ölçmesi açısından yararlı buluyorum. (Ö14)
	Farklı beceriler	2	7,69	...Farklı beceri alanlarına yönelik sorulardan oluşuyor olması da daha
	Eksiklikleri görme	2	7,69	...Bu etkinlikler sayesinde çocukların eksikliklerini görüyorum... (Ö10)

	Yenilikçi içerikler	2	7,69	...Test ya da klasik kontrol yöntemleri yerine Maarif Modeli'ne uyumlu içerikler tercih edilmiş. (Ö13)
Faydalı ama geliştirilmeli	Daha nitelikli ve zengin sorular	2	7,69	...Sorular daha nitelikli ve zengin olabilir. (Ö6)
	Dinleme bölümleri gereksiz	2	7,69	...Dinleme bölümlerinin gereksiz olduğunu düşünüyorum. (Ö15)
	Etkinlik gibi algılanma	2	7,69	...Öğrencilerin alışık olmadığı bir ölçme olduğu için bunu etkinlik gibi algılayıp yapmak istemiyorlar... (Ö18)
Faydalı değil	Farklı bir değerlendirme	1	3,85	...Ölçme için farklı bir kitapçık basılmalı ve aylık değerlendirme yapılmalıdır. (Ö17)
Toplam		26	100	

Tablo 6 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kontrol noktası çalışmalarını faydalı bulduğu (f=14), bazılarının kontrol noktası çalışmalarını faydalı bulduğu ancak bu çalışmaların geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri (f=5), görüşmeye katılan bir öğretmenin ise kontrol noktası çalışmalarını faydalı bulmadığı yönünde görüşlerini aktardığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar faydalı bulan öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarının tekrar etmeyi (f=7) ve değerlendirmeyi sağladığı (f=4), anlama yeteneğini geliştirdiği (f=2), bu çalışmaların farklı becerilere yönelik olduğu (f=2), öğrencilerin eksikliklerini görmeyi sağladığı (f=2), yenilikçi içerikler olduğu (f=2) yönünde düşüncelerini belirttikleri; faydalı ama geliştirilmeli görüşünde olan öğretmenlerin bu çalışmalarda daha nitelikli ve zengin soruların olması gerektiğini (f=2), çalışmalarda dinleme bölümlerinin gereksiz olduğunu (f=2), bu çalışmaların etkinlik gibi algılandığını (f=2) ifade ettikleri; bu çalışmaların faydalı olmadığını düşünen öğretmenin ise bu çalışmaların dışında farklı bir değerlendirme yapılması gerektiği yönünde görüşünü aktardığı belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere dördüncü olarak “5. sınıf Türkçe ders kitabında kontrol noktası çalışmaları dışında değerlendirme amacıyla başka çalışmalar yapıyor musunuz? (Kontrol noktası dışında başka çalışmalar yapma ve yapmama durumunuzu nedenleriyle açıklayınız.)” sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Dördüncü Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Yapıyorum	Kendi hazırladığım çalışmalar	3	12,5	Kendim farklı kontrol noktası çalışmaları hazırlıyorum... (Ö17) ...Konulara dair açıklayıcı notlar ve çalışma yaprakları kullanıyorum... (Ö18)
	Farklı internet kaynaklarından	3	12,5	Farklı internet kaynaklarından yararlanıyorum. (Ö3) ...İnternette çeşitli çalışmalar yaptırıyorum... (Ö15)
	EBA ve başka materyallerden	3	12,5	...EBA ve başka materyallerden faydalıyorum. (Ö4) Başka kaynaklardan ve EBA’dan destekleyici video ve etkinliklere yer veriyorum. (Ö6)
	EBA’dan	3	12,5	EBA üzerinden etkinliklerle pekiştiriyoruz... (Ö5) ...Karekodu okutarak EBA’da bulunan etkinlikleri de yaptırıyorum... (Ö13)

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

	Dinleme ve kavrama seviyesi	2	8,33	...Öğrencilerin dinleme ve kavrama seviyesini ölçmek için sınavlar yapıyorum... (Ö20)
	Dil yapıları	2	8,33	Dil yapılarıyla ilgili kitapta çalışma az olduğu için konuyu kavramaları adına çalışma kâğıtları dağıtıyorum. (Ö19)
Yapmıyorum	Zaman kısıtlı	3	12,5	...Süre yetmediği için yapamıyorum... (Ö8) ...Zaman kalmadığı için yapamıyorum... (Ö14)
	Ders kitabı etkinlikleri yoğun	2	8,33	5. sınıf Türkçe ders kitabında etkinlik sayısı oldukça fazla olduğu için ... değerlendirme yapma fırsatı bulamıyorum... (Ö19)
	Akıllı tahta yok	1	4,18	Kitaptakiler dışında farklı etkinlikler yaptırıyorum... Bunun en önemli nedeni akıllı tahtamızın olmaması... (Ö10)
Bazen yapıyorum	Karma etkinlikler	2	8,33	Sıklıkla olmasa da zaman zaman karma etkinliklerle değerlendirme çalışmaları yapıyorum... (Ö16)
	Toplam	24	100	

Tablo 7 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde kontrol noktası çalışmaları dışında başka çalışmalar yaptığını (f=13), bazısının derslerinde başka çalışmalar yapmadığını (f=5), bazı öğretmenlerin ise derslerinde bazen farklı çalışmalar yaptığını (f=2) ifade ettikleri görülmüştür. Derslerinde kontrol noktası çalışmaları dışında farklı çalışmalar yaptığını belirten öğretmenler bu çalışmaları kendilerinin hazırladığı (f=3), farklı internet kaynaklarından aldığı (f=3), EBA ve başka materyallerden yararlandığı (f=3), sadece EBA'dan yararlandığı (f=3), dinleme ve kavrama seviyesini ölçmek için sınavlar yaptığı (f=2) ve dil yapılarına yönelik çalışmalar yaptığı (f=2) yönünde; derslerinde kontrol noktası çalışmaları dışında herhangi bir çalışma yapmadığını ifade eden öğretmenlerin bunun gerekçesi olarak zamanın kısıtlı olduğu (f=3), ders kitabı etkinliklerinin yoğun olduğu (f=2) ve sınıflarında akıllı tahtanın olmadığı (f=1) yönünde görüş belirttikleri; derslerinde bazen farklı çalışmalar yaptığını ifade eden öğretmenlerin ise genellikle karma etkinlikler yaptırdığı yönünde düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere beşinci olarak "5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası çalışmalarıyla ilgili tavsiyeleriniz nelerdir? Size göre kontrol noktası çalışmaları nasıl yapılmalı, hangi soru tipleri tercih edilmelidir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Beşinci Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Soru sayısı	Daha fazla soru	4	12,5	Kontrol noktalarında biraz daha fazla soruya yer verilmeli. (Ö1) Kontrol noktası çalışmaları daha da artırılabilir... (Ö12)
	Metin etkinlikleri azaltılmalı	3	9,36	...Metin etkinliklerinin azaltılmasıyla tema sonunun etkinliklerle artırılması sağlanabilir... (Ö3) ...tema içerisindeki tekrarlı olan etkinliklerin çıkarılması... (Ö5)
	Süre sorunu	2	6,25	...Süre sıkıntısından dolayı biraz daha azaltılabilir... (Ö10)

	Dinleme ve konuşma olmalı	2	6,25	...Dinleme ve sözlü cevaplanacak bölümlere yer verilmeli. (Ö15)
	Kapsamlı olmalı	2	6,25	...Soru sayısı artırılmalı ve daha kapsamlı hâle getirilmeli... (Ö16)
Soru türü	Beceriler dağıtılmalı	2	6,25	...Kontrol noktasında tüm beceriler birden olacağına dağıtılabilir... (Ö18)
	Tüm soru türleri olmalı	2	6,25	...Tüm soru tipleri kullanılabilir... (Ö6)
	Benzer sorular	2	6,25	Benzer sorulara yer verilmiş... (Ö11)
	Yorum soruları artırılmalı	2	6,25	Soru tiplerinde yorumlama özelliği artırılmalıdır... (Ö14)
Uygulama yeri ve şekli	Ara etkinlik	2	6,25	...Tema sonu yerine ara etkinlik olarak verilebilir. (Ö7)
	Dinleme sonda olmalı	2	6,25	Özellikle dinleme ilgili olan kısım soruların en sonunda yer alabilir... (Ö19)
	Ayrı bir kitapçık olmalı	1	3,13	Bence kontrol noktası çalışmaları ayrı bir kitapçık olarak basılmalı... (Ö17)
	Öğrenciler daha etkin olmalı	1	3,13	Kontrol noktası çalışmalarında öğrenciler etkin olmalı ki konuyu tam olarak anlayabilsinler... (Ö20)
Karekod	Kitabın içinde olmalı	2	6,25	...Karekod ile ulaşılan ek soruların kitabın içinde basılı olarak bulunmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum... (Ö9)
Tavsiyem yok	Yeterli	1	3,13	Kitaptaki sorular ve soru tipleri yeterlidir. (Ö8)
Denetim	Kontrol edilmeli	2	6,25	...Öğretmenler etkinlik yapar gibi yaptırıp kontrol etmeli... (Ö13)
Toplam		32	100	

Tablo 8'e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarıyla ilgili soru sayısı (f=6), soru türü (f=6), uygulama yeri ve şekli (f=4), karekod (f=2), tavsiyem yok (f=1) ve denetim (f=1) temalarında görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Soru sayısı temasında görüşlerini belirten öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarında daha fazla sorunun olması gerektiği (f=4), kitaptaki etkinliklerinin azaltılması gerektiği (f=3), soru sayısı fazla olduğu için süre sorunu yaşadıkları (f=2), bu bölümde dinleme ve konuşma çalışmalarının olması gerektiği (f=2), bu bölümdeki soruların kapsamlı olması gerektiği (f=2) yönünde; soru türü temasında kontrol noktası bölümlerindeki becerilere yönelik çalışmaların farklı yerlere dağıtılabileceği (f=2), bu bölümde tüm soru türlerinin olması gerektiği (f=2), benzer sorulara yer verildiği (f=2) ve yorum sorularının artırılması gerektiği (f=2) yönünde; uygulama yeri ve şekli temasında kontrol noktası çalışmalarının tema aralarında yapılabileceği (f=2), bu bölümdeki dinleme çalışmalarının sonda olması gerektiği (f=2), kontrol noktası çalışmalarının bağımsız olarak ayrı bir kitapçık şeklinde uygulanması gerektiği (f=1) yönünde; karekod temasında karekod ile ulaşılan soruların kitabın içinde basılı şekilde olması gerektiği (f=2) yönünde; denetim temasında öğrencilere yaptırılan kontrol noktası çalışmalarının kontrol edilmesi gerektiği (f=2); tavsiyem yok temasında ise kitaptaki soruların ve soru türlerinin yeterli olduğu (f=1) yönünde düşüncelerini aktardıkları belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere altıncı olarak "5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası sorularının temalarda verilen konuların içerikleriyle örtüşme durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? (Örtüşme ya da örtüşmeme durumunu örnekler vererek açıklayınız.)" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Tablo 9.

Altıncı Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Örtüşme	Temalardakilere benzer	8	32	Benzer etkinliklere yer verilmiş. Temalardaki etkinliklere çok benziyor... (Ö11) Konu-içerik olarak temalardaki çalışmalara çok benziyor... (Ö12) Konu ve içerik açısından temalardakiyle uyum olduğunu düşünüyorum... (Ö14)
	Söz sanatları	3	12	...Söz sanatları işlendiğinde onlarla ilgili örnek sorulara yer verilmişti. (Ö4) ...İkinci temada söz sanatlarını işledik. Kontrol noktasında bu konuyla ilgili sorular vardı... (Ö19)
	Oyunlarla ilgili	2	8	...Oyun Dünyası temasının kontrol noktasında yer alan ilk sorunun metni Mangala 1 Göçürme Oyunu'dur (Ö9).
	Yeterli değil	2	8	...İçeriklerle birebir örtüşüyor ancak yeterli değil... (Ö17)
	Betimleyici metin oluşturma	2	8	...İlk temada betimleyerek metin oluşturma çalışmaları yapmıştık. Sorular da buna uygun hazırlanmış... (Ö13)
	Düşünceyi geliştirme yolları	2	8	...Düşünceyi geliştirme yollarını işledikten sonra aynı konu kontrol noktasına koyulmuş... (Ö5)
	Atatürk'ü tanımak	1	4	...Atatürk'ü Tanımak temasındaki kontrol noktası etkinliklerinin metinleri de yine bu temaya uygun... (Ö10)
	Kahramanlık marşı	1	4	...Temaya uygun şekilde kontrol noktasında bir kahramanlık marşı olması buna örnek olabilir. (Ö18)
Bazen örtüşme	Her öğrenme çıktısına yönelik soru	2	8	Örtüşüyor ancak her öğrenme çıktısına yönelik soru olmadığını düşünüyorum... (Ö15)
	Özensiz sorular	2	8	...Özensiz sorular çocuğun seviyesini ölçememekte, eksiği tespit edilememektedir. (Ö6)
Toplam		25	100	

Tablo 9 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kontrol noktası çalışmalarının temaların içerikleriyle örtüştüğü (f=16), bazı öğretmenlerin ise bazen örtüştüğü (f=4) yönünde görüşlerini aktardıkları görülmüştür. Kontrol noktası çalışmalarının temaların içerikleriyle örtüştüğü yönünde görüşlerini belirten öğretmenlerin temalardakine benzer sorular olduğu (f=8); söz sanatları (f=3), oyunlar (f=2), betimleyici metin oluşturma (f=2), düşünceyi geliştirme yolları (f=2), Atatürk (f=1), kahramanlık (f=1) gibi temalarda yer verilen konuların kontrol noktası çalışmalarında da olduğu yönünde; ayrıca kontrol noktası çalışmalarının temaların içerikleriyle örtüştüğü ancak yeterli

olmadığı (f=2) yönünde; kontrol noktası çalışmalarının temaların içerikleriyle bazen örtüştüğünü belirten öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarında her öğrenme çıktısına yönelik soru olmadığı (f=2) ve soruların özensiz hazırlandığı (f=2) yönünde görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sürecinde görüşme yapılan öğretmenlere yedinci olarak “5. sınıf Türkçe ders kitabındaki kontrol noktası sorularının sonunda verilen karekodu kullanarak EBA’daki kontrol noktası sorularından dersinizde yararlanıyor musunuz? (Yararlanma ve yararlanmama nedeninizi lütfen yazınız.)” sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik elde edilen bulgulara Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Yedinci Soruya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%	Örnek Cümleler
Yararlanma	Faydalı	5	16,66	...Evet, etkinlikler faydalı... (Ö3) ...Çok faydalı bir bölüm... (Ö7) ...Faydalı olduğunu düşünüyorum. (Ö12)
	Dikkat çekici	4	13,33	...Çocukların dikkatini çekecek güzel etkinlikler var. (Ö1) ...Çocukların ilgisini çekiyor ve daha kalıcı oluyor. (Ö4)
	Tekrar için	3	10	...Temayı tekrar noktasında faydalıdır. (Ö2) ...Programdaki öğrenme çıktıları tekrar etmek için karekodlu etkinlikleri de yaptırıyorum. (Ö8)
	Pekiştirmeye yardımcı	3	10	...Temada öğrenilenlerin pekiştirilmesine yardımcı olduğunu düşünüyorum... (Ö9) ...Konuyu pekiştirdiğine ve öğretimi zenginleştirdiğine inanıyorum... (Ö13)
Yaralanmama	Farklı etkinlikler	2	6,67	...Farklı etkinlikler yapmış oluyoruz... (Ö11)
	İnternet bağlantısı	3	10	EBA bazen açılmıyor. Bazen internet olmuyor... (Ö14) ...Bunlar ya açılmıyor ya da çok uzun zaman alıyor... (Ö17)
	Kitaptaki etkinlikler	3	10	...Kitabı bile bitiremedik. Daha sade etkinlikler olursa belki karekodu görürüz. (Ö18) ...Kitap etkinlikler anlamında çok yoğun. Ders planının çok gerisindeyim... (Ö19)
	Yetersiz zaman	2	6,67	...Zaman yetersiz ve konuları yetiştirmekte zorlanıyorum... (Ö15)
Bazen yararlanma	Akıllı tahta yok	1	3,33	...Sınıfımda akıllı tahta olmadığı için geçiyorum o kısımları. (Ö10)
	Gerekli olursa	2	6,67	Gerekli bulduğum durumlarda kullanırım... (Ö6)
	Zaman yeterse	2	6,67	...Zaman yönünden sıkıntı olmazsa yararlanmaya çalışıyorum. (Ö16)
Toplam		30	100	

Tablo 10 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin EBA’daki kontrol noktası sorularından derslerinden yararlandıkları (f=9), bazı öğretmenlerin yararlanmadıkları (f=7), bazı öğretmenlerin ise bu sorulardan bazen yararlandıkları (f=4) yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. EBA’daki kontrol noktası sorularından yararlandığını belirten öğretmenlerin bu soruların faydalı (f=5) ve dikkat çekici olduğunu (f=4) düşündükleri, konu tekrarı için (f=3), konuyu pekiştirmeye yardımcı olduğu için (f=3) ve farklı etkinlikler yapmış olmak için (f=2) EBA’daki bu çalışmalardan yararlandıklarını ifade ettikleri; EBA’daki kontrol noktası sorularından derslerinde yararlanmadığını ifade eden öğretmenlerin bu durumun gerekçesi olarak internet bağlantısı sorunu olduğunu (f=3), kitaptaki etkinliklerin yoğun

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

olduğunu (f=3), zamanın yetersiz olduğunu (f=2) ve sınıflarda akıllı tahtanın olmadığını (f=1) belirttikleri; bu sorulardan derslerinde bazen yararlandığını ifade eden öğretmenlerin bu sorulardan gerekli olursa (f=2) ve zaman yeterse (f=2) yararlandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası çalışmaları soru türlerine göre incelendiğinde ders kitabındaki kontrol noktası çalışmalarında en fazla açık uçlu soru türüne, en az ise çoktan seçmeli soru türüne yer verildiği, EBA'daki kontrol noktası çalışmalarında ise en fazla kısa cevaplı soru türüne, en az boşluk doldurma soru türüne yer verildiği, çoktan seçmeli soru türüne ise hiç yer verilmediği; ayrıca hem ders kitabındaki hem de EBA'daki kontrol noktası çalışmalarında dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik çalışmalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2024 TDÖP'ü öncesinde hazırlanan ders kitaplarının incelendiği bazı çalışmalarda tema sonundaki soruların çoğunlukla çoktan seçmeli maddelerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır (Karatay ve Dilekçi, 2019; Altun, 2021; Sarıkaya, 2022). Araştırmamızın bu bulgusu Türkçe ders kitaplarında geçmiş yıllarda oldukça fazla yer verilen çoktan seçmeli soru türünün azaldığını ve daha çok açık uçlu ya da kısa cevaplı soru türünün tercih edildiğini göstermektedir. Ayrıca Sarıkaya (2022)'nin araştırmasının tema sonu çalışmalarının soru türlerine göre dengeli dağılmadığı yönündeki bulgusu çalışmamızın bu yöndeki bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sürecinde 5. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmede görüşmeye katılan öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarını farklı soru türlerine yer verilmesi, konuyu anlamayı sağlaması, çalışmaların sınıf seviyesine uygun hazırlanması gibi gerekçelerle nitelikli buldukları, ayrıca görüşme yapılan bazı öğretmenlerin soruları nitelikli buldukları ama soruların işlevsel olmadığını düşündükleri ya da dinleme çalışmalarının çok olduğu yönünde görüş belirttikleri; görüşmeye katılan bazı öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarını sorularda gereksiz detaylar olması ve soruların ulusal sınavlara uygun olmaması gerekçeleriyle nitelikli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp vd. (2021)'nin ve Ulu Aslan (2024)'in araştırmalarının tema sonu sorularının merkezî sınavlarla uyumlu olmadığı yönündeki bulguları çalışmamızın kontrol noktası sorularının ulusal sınavlara uygun olmadığı yönündeki öğretmen görüşünü desteklemektedir. Alanyazında araştırmanın kontrol noktası sorularının niteliğine yönelik diğer bulgularını destekleyen herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun kontrol noktası çalışmalarına derslerinde tekrar etme, değerlendirme, dil yapılarıyla ilgili çalışma yaptırma amaçlı zaman ayırdıkları, ayrıca dersinde kontrol noktası çalışmalarına zaman ayıran öğretmenlerin bu soruları çözerken farklı yöntemlerden yararlandıkları, soruları önce bireysel sonra birlikte ve temanın sonunda, öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışarak çözdürdükleri yönünde; kontrol noktası çalışmalarına derslerinde zaman ayırmayan öğretmenlerin kitaptaki etkinliklerin yoğun olduğu yönünde; kısıtlı zaman ayıran öğretmenlerin ise bu çalışmaları ev ödevi olarak verdiği ve soru atlayarak çözdürdüğü yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bu sonucu Deniz ve Keray Dinçel (2019)'in Türkçe öğretmenlerinin çoğunun ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadığı yönündeki araştırma sonucuna karşıt bir durumu ortaya koyduğu gibi söz konusu araştırmanın Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi ağırlıklı olarak sürecin sonunda kullandıkları yönündeki sonucuyla örtüşmektedir. Metin ve Demiryürek (2009)'in Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme anlayışına yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları yönündeki sonucu araştırmanın bu yöndeki sonucunu desteklemektedir.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun kontrol noktası çalışmalarını tekrar etme ve değerlendirme imkânı sağlaması, öğrencilerin anlama yeteneğini ölçmesi, farklı becerilere yönelik soruların olması, bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve bu çalışmalarda yenilikçi içeriklere yer verilmesi yönünden faydalı olduğunu düşündükleri; bazı öğretmenlerin kontrol noktası sorularının daha nitelikli ve zengin olması gerektiği, dinleme bölümlerinin gereksiz olduğu ve kontrol noktası çalışmalarının etkinlik şeklinde algılanması gibi gerekçelerle kontrol noktası çalışmalarının geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmanın bu bulgularına yönelik herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Görüşmeye yapılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun derslerinde kontrol noktası çalışmaları dışında başka çalışmalar yaptığı, bazı öğretmenlerin derslerinde kontrol noktası çalışması dışında bir çalışma yapmadığı, bazı öğretmenlerin de bazen başka çalışmalar yaptığı yönünde görüşlerini belirttikleri; dersinde kontrol noktası çalışmaları dışında başka çalışmalar yapan öğretmenlerin kendi hazırladığı çalışmaları yaptıkları, farklı internet kaynaklarından, EBA ve başka materyallerden, sadece EBA'dan çalışmalar yaptıkları; öğrencilerin dinleme ve kavrama seviyelerini ölçmek için ve dil yapılarıyla ilgili çalışmalar yaptırmak için çeşitli çalışmalar yaptıkları; derslerinde kontrol noktası çalışması dışında herhangi bir çalışma yapmadığını belirten öğretmenlerin zamanın kısıtlı olması, ders kitabı etkinliklerinin yoğun olması, akıllı tahtanın olmaması gibi gerekçeler söyledikleri; kontrol noktası çalışmaları dışında bazen farklı çalışmalar yaptığını belirten öğretmenlerin genellikle karma etkinlikler yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında araştırmancının bu sonuçlarını doğrudan destekleyen herhangi bir çalışma tespit edilememiştir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin kontrol noktası çalışmalarıyla ilgili soru sayısı, soru türü, uygulama yeri ve şekli, karekod, denetim temalarında tavsiyelerde bulunduğu, bir öğretmenin ise herhangi bir tavsiyede bulunmadığı; soru sayısına yönelik tavsiyede bulunan öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarında daha fazla soru olması, metin etkinliklerinin azaltılması, süre sorununun çözülmesi, dinleme ve konuşma çalışmalarının olması, soruların daha kapsamlı olması yönlerinde; soru türüne yönelik tavsiyelerde bulunan öğretmenlerin çalışmalardaki dil becerilerine yönelik çalışmaların kitabın farklı bölümlerine dağıtılmasına, tüm soru türlerinin olmasına, yorum sorularının artırılmasına yönelik; uygulama şekli ve yerine yönelik tavsiyede bulunan öğretmenlerin kontrol noktası çalışmalarının ara etkinlik olarak verilmesine, dinleme çalışmalarının soruların en sonunda olmasına, soruların ayrı bir kitapçık olarak basılmasına, öğrencilerin daha etkin olmasına yönelik; karekod ile ilgili görüşmeye katılan öğretmenlerin karekod ile ulaşılan soruların kitabın içinde basılı olmasına yönelik; denetim ile ilgili ise kontrol noktası çalışmalarının kontrol edilmesine yönelik tavsiyelerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp vd. (2021)'nin çalışmasının tema sonu çalışmalarının yetersiz olduğu ve mutlaka çeşitlendirilmesi gerektiği yönündeki bulgusu araştırmancının kontrol noktası sorularının geliştirilmesi gerektiği yönündeki öğretmen görüşlerini desteklemektedir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin kontrol noktası sorularının temalarda verilen konuların içerikleriyle örtüşme durumu ile ilgili öğretmenlerin çoğunluğu temaların içerikleriyle kontrol noktası sorularının örtüştüğü, bazı öğretmenlerin ise bazen örtüştüğü yönünde; kontrol noktası sorularının temaların içerikleriyle örtüştüğünü belirten öğretmenlerin kontrol noktası sorularının temalardaki etkinliklere benzediği; temalardaki söz sanatları, oyunlar, betimleyici metinler, düşünceyi geliştirme yolları, Atatürk, kahramanlık gibi çeşitli konulara yönelik kontrol noktası çalışmalarında soruların olduğu, kontrol noktası sorularıyla temalardaki konuların örtüştüğü ama yeterli olmadığı yönünde; kontrol noktası sorularıyla temalardaki konuların bazen örtüştüğünü belirten öğretmenlerin her öğrenme çıktısına yönelik soru olmadığı ve soruların özensiz hazırlandığı yönünde görüşlerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp ve arkadaşlarının (2021)Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımları genel olarak karşıladığını düşündükleri yönündeki araştırma sonucu araştırmancının bu yöndeki bulgusunu desteklemektedir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin EBA'daki kontrol noktası sorularından derslerinde yararlanma durumlarıyla ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğunun EBA'daki kontrol noktası sorularından faydalı ve dikkat çekici olması, tekrar etmeyi sağlaması, pekiştirmeye yardımcı olması, farklı etkinlikler yapma imkânı sağlaması gibi gerekçelerle yararlandığı; bazı öğretmenlerin internet bağlantısı sorunu, ders kitabındaki etkinlik yoğunluğu, zamanın kısıtlı olması, sınıflarda akıllı tahtanın olmaması nedeniyle yararlanmadığı; bazı öğretmenlerin ise gerekli olduğunda, zaman yeterse EBA'daki kontrol noktası çalışmalarından yararlandığı yönünde görüşlerini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eyüp vd. (2021)'nin araştırmasının sonucuna göre tema sonundaki sorular öğrencilere genel tekrar ve pekiştirme yapma ile öğrendiklerini değerlendirme gibi yararlar sağlamaktadır. Bu araştırma sonucu çalışmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Türkben (2022) ile Metin ve Demiryürek (2009)'in araştırmalarının Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerden birinin zaman yetersizliği olduğu yönündeki bulgusu çalışma sürecinde görüşme yapılan

5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki ve EBA'daki Kontrol Noktası Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Türkçe öğretmenlerinin EBA'daki kontrol noktası çalışmalarını yapmak için zamanın kısıtlı olduğu yönündeki görüşlerini desteklemektedir.

Öneriler

1. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası çalışmalarının kullanımına yönelik bir hizmet içi eğitim verilebilir.
2. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası soruları öğrencilerin bakış açısına göre değerlendirilebilir.
3. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki ve EBA'daki kontrol noktası sorularının içeriğiyle 2024 TDÖP'ünün gereklilikleri karşılaştırılabilir.

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= Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 07/03/2025

Belge sayı numarası= 2025/157

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazarlı olup yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

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

Kaynaklar

- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deniz, K., ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eyüp, B., Tuştaş, H., ve Uysal, F. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularına yönelik görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 9(3), 43–58. <https://doi.org/10.29228/ijlet.52397>.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 431–465). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(1), 197-210.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim*, 48(1), 685-716.
- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlükler. *Millî Eğitim Dergisi*, 153–154.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment principles and practice for effective instruction*. Indiana: Pearson Education.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Basımevi.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>.
- Metin, M., ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (3. baskı). CA: Sage.
- Nuhoglu, M. M., Başoğlu N., ve Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A., ve Özçelik, F. C. (2024). İçerik analizi. Ö. Baş ve B. Gök (Ed.), *Nitel araştırma pratikleri eğitimciler için içinde* (ss. 307-330). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme çalışmalarının soru türlerine göre incelenmesi. K. Manafidizaji ve G. Gürçay (Ed.), *Bursa 3. uluslararası bilimsel araştırmalar kongresi içinde* (ss. 53-61). Academic Sharing Platform.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, F. (2022). Verilerin toplanması. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 127-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ulu Aslan, E. (2024). Ana dili öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz: İtalya ve Türkiye örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 575-592.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

To achieve the intended progress in the measurement and evaluation process of Turkish lessons, the evaluation activities conducted at the end of each theme—an essential component of this process—must meet specific quality criteria. In this context, the 5th grade Turkish course book, designed in line with the 2024 Turkish Course Curriculum, includes assessment questions at the end of each theme under the newly introduced title “checkpoint.” Additionally, unlike previous editions, the current textbook offers various theme-related sample questions on the EBA platform, accessible via a QR code placed at the end of the checkpoint activities, to support both teachers and students. This raises the question of how well the checkpoint questions—renamed and redesigned in accordance with the 2024 curriculum and found at the end of each theme in both the 5th grade course book and EBA—align with the program’s specified criteria. Based on this concern, the aim of the present study was to examine the checkpoint questions in the 5th grade Turkish course books (Volumes 1 and 2) and on the EBA platform in terms of question types and the perspectives of teachers instructing 5th grade courses.

Method

The research process consisted of two components: the analysis of the “Checkpoint” questions in the 5th grade Turkish textbook and EBA, and the collection of the opinions of Turkish language teachers who taught 5th grade classes during the 2024-2025 academic year regarding the “Checkpoint” sections. The document review method was used to analyze the checkpoint questions in both the Turkish textbook and EBA.

In the interview phase, which focused on gathering the views of 5th grade Turkish teachers concerning the checkpoint questions, the semi-structured interview technique was used. This approach allowed interviewees to engage with and adapt the questions prepared by the researcher, providing greater flexibility during the interview process.

Result and Discussion

An analysis of the checkpoint activities in the 5th grade Turkish textbook and on the EBA platform based on question types revealed that the textbook contained the highest number of open-ended questions (f=63) and the lowest number of multiple-choice questions (f=2). In contrast, the EBA platform featured the highest number of short-answer questions (f=69), the fewest fill-in-the-blank questions (f=8), and did not include any multiple-choice questions. Additionally, the checkpoint activities in both the textbook and EBA incorporated tasks targeting listening, speaking, and writing skills. The interviews conducted with Turkish language teachers instructing 5th grade classes revealed that the majority of participants (f=17) regarded the checkpoint activities as well-designed. Their positive evaluations were attributed to factors such as the inclusion of diverse question types (f=3), facilitation of subject comprehension (f=2), and alignment with the students' grade level (f=1). However, some teachers, while acknowledging the quality of the questions, expressed concerns regarding their limited functionality (f=2) or the excessive number of listening activities (f=2). One teacher stated that the tasks were not appropriate for the grade level. Additionally, a few teachers (f=3) did not find the checkpoint activities to be of sufficient quality, citing reasons such as unnecessary detail in the questions (f=2) and a lack of alignment with national exam formats (f=1). The findings indicated that the majority of interviewed Turkish language teachers allocated time for checkpoint activities in their lessons for purposes such as review (f=6), assessment (f=1), and reinforcing language structures (f=1). Among those who incorporated these activities into their instruction, various implementation methods were reported: some solved the questions using different strategies (f=3), others first had students solve them individually and then reviewed them collectively (f=3), while some completed them at the end of the theme (f=2), aiming to promote active student participation (f=1). Teachers who did not include checkpoint activities in their lessons cited the excessive number of activities in the textbook as a reason (f=2). Those who devoted only limited time to these tasks reported assigning them as homework (f=2) or solving them selectively by skipping certain questions (f=2). The findings revealed that most of the Turkish language teachers interviewed viewed the checkpoint activities as beneficial, citing advantages such as enabling review (f=7) and assessment (f=4), measuring students' comprehension skills (f=2), incorporating questions targeting various language skills (f=2), identifying students' learning gaps (f=2), and including innovative content (f=2). However, some teachers believed that the checkpoint activities required improvement, pointing to the need for more qualified and enriched questions (f=2), the presence of unnecessary listening sections (f=2), and the perception of checkpoint tasks merely as routine activities (f=2). Additionally, one teacher suggested that a different evaluation should be made.



The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills *

*Ayşe Nur ASLAN***

*Banu ÖZDEMİR****

Abstract

Many methods and techniques have been developed in line with the theories and practices put forward for the development of writing skills. The purpose of the current study is to determine whether the Four Square writing method has an effect on the success of 7th-grade middle school students in writing informative texts. The study is a quasi-experimental study with a pre-test and post-test design. The study group consists of 36 7th-grade students from the central district of Kütahya. The study lasted a total of 8 weeks including the administration of a pre-test and post-test and Four Square writing method activities. During the application period, in the writing lessons conducted with the experimental group students, the Four Square writing method was used. On the other hand, in the writing lessons conducted with the control group students, classical writing methods were used. At the end of the process, the experimental and control group students were asked to write an informative text as a post-test. The informative texts written in the pre-test and post-test were interpreted using the Informative Text Writing Achievement Scale. Then, the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were statistically analysed. Based on the data obtained, it was concluded that there was a significant difference in favour of the experimental group students in terms of writing informative texts.

Keywords: Informative text, four square writing method, writing skills

Dört Kare Yazma Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine Etkisi

Öz

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ortaya konan kuram ve uygulamalar doğrultusunda çok sayıda yöntem ve teknik geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, bu tekniklerden biri olan Dört Kare Yazma Yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma başarısına etkisini saptamaktır. Araştırma ön test- son test desenli yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya Merkez ilçesinde öğrenim gören 36 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma; ön test son test çalışmaları, Dört Kare Yazma Yöntemi uygulamaları ile birlikte toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulama süresince deney grubuyla Dört Kare Yazma Yönteminin uygulandığı yazma dersleri yürütülürken kontrol grubunda ders kitaplarında yer alan yazma yöntemlerinin uygulandığı ders işleme süreci devam ettirilmiştir. Uygulama sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine bir bilgilendirici metin son test olarak yazdırılmıştır. Ön test ve son testte yazılan bilgilendirici metinler Bilgilendirici Metin Yazma Başarımlı Ölçeği ile yorumlanmıştır. Ardından

* This article is derived from the master's thesis titled 'The Effect of the Four-Square Writing Method on the Informative Text Writing Skills of 7th Grade Middle School Students,' prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Banu ÖZDEMİR at the Graduate School of Kütahya Dumlupınar University.

** Kütahya Dumlupınar University, Graduate School of Education, Department of Turkish Education, Kütahya, aysuraslan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4108-6958

*** Assoc. Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, banu.ozdemir@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4298-8569

deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle araştırma sonucuna göre; Dört Kare Yazma Yöntemi uygulamaları yapılan deney grubunun bilgilendirici metin yazma başarısı ile ders kitabında yer alan yazma yöntemleri kullanılan kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgilendirici metin, dört kare yazma yöntemi, yazma becerisi

Introduction

Writing is the process of transferring thoughts into a structured textual format (Güneş, 2007), serving as both a communication tool and a mechanism for preserving knowledge (Özdemir and Özbay, 2016). In academic and professional contexts, effective writing necessitates the ability to utilize language with precision (İpşiroğlu, 2006, p. 10). Göçer (2018, p. 27) conceptualizes writing as the articulation of emotions, thoughts, and experiences in a structured manner, while Yangın (2002, p.116) views it as the transmission of ideas through symbolic representations. Writing, therefore, is an intricate cognitive process requiring the organization of information within a coherent system (Covey, 2006, p. 153).

Three primary approaches to writing instruction exist: product-oriented, genre-oriented, and process-oriented. The product-oriented approach emphasizes grammar, coherence, and syntactic structuring (Pincas, 1982; as cited in Badger and White, 2000, p. 154), while the genre-oriented approach focuses on writing as a communicative act within a social context (Swales, 1990, p. 57). The widely accepted process-oriented approach, however, considers writing as an evolving mechanism shaped by iterative stages of idea development, drafting, and revision (Flower and Hayes, 1981).

The Four Square writing method is a structured instructional technique that utilizes graphic organizers to systematically guide students through the writing process (Karatay et al., 2018). By employing a four-section framework, students are able to effectively organize their ideas, ensuring coherence and logical progression in their compositions.

One of the process-oriented writing methods, the Four Square writing method, enables the production of a four-paragraph text using a graphic organizer formed by interlocking four squares. This method enables students to create a solid foundation for an effective text (Karatay et al., 2018). On this foundation, a text is created by developing a draft and going through multiple stages. Simply thinking and generating ideas are not enough to create a piece of writing. The ideas in the text must be connected to each other, and the words must be linked to sentences and paragraphs. A text is a whole. Achieving harmony within the whole is possible by bringing out, selecting and transforming the thoughts, ideas and emotions in the mind into a meaningful unity.

Text serves as the cornerstone of language education. Reading and listening skills are primarily receptive, enabling comprehension of texts, while speaking and writing are productive skills used for expression. Writing is an inseparable part of the concept of text. The concept of text refers to all written and oral products. According to Ülper (2008), the reason for the diversity in the definition of the concept of text is the differences in the phenomena involved in the process of structuring a text and the complex relationships between these differences. In the process of creating a text, grammatical, structural and content-related features take the leading role.

Günay (2011) states that when examining texts in terms of their genres, they can be categorized based on their functions. He suggests that the author's purpose may be to prove a point, criticize, explain or persuade. According to Beaugrande and Dressler (1981), who argue for the effectiveness of communicative elements in the emergence of text types, texts are divided into three categories: narrative, argumentative and descriptive. The fact that these writings are explanatory texts emphasizes the inclusiveness of this term. Tompkins (2000) uses the concepts of explanatory texts and informative texts simultaneously.

The main idea of an informative text is at the centre of the writing. The author's purpose in writing is to convey the message to the reader. The main idea serves as the focal point around which all words, sentences and paragraphs are organized. The main idea is presented by being reinforced

The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills

with supporting ideas that stem from it. Each paragraph formed by supporting ideas expands the main idea and the main idea maintains its existence as a synthesis of all the supporting ideas (Akyol, 1999).

The Four-Square writing method involves a multi-step process that begins with brainstorming to select and discuss a topic. This is followed by an organizing stage where the brainstormed ideas are integrated with prior knowledge to construct a cognitive framework. Next, a draft is created by transferring the content from the four-square graphic organizer to paper. The draft then undergoes a revision stage to identify and correct any errors. Finally, the piece is refined through editing to improve its surface features and is shared with peers and teachers.



Figure 1. Four Square Writing Method Stages

The process, consisting of the Four-Square and six overlapping writing layers, forms the mechanics of this method with permeable squares, both internally and externally, that ensure the correct structuring of the writing. By providing a space for students to explore the essential elements of effective writing, this method empowers them to make informed choices about vocabulary and sentence structure, ultimately enabling them to craft compelling compositions for a variety of audiences and purposes. Through this system, the topic can be deepened within the squares.

The Four-Square writing method application begins with the topic sentence square. The square where the writing topic will be placed is at the centre of the method and is determined as the title or main idea of the text. The determination of the writing topic influences the supporting ideas squares that follow. It is recommended to emphasize the same topic with each new addition to the Four-Square graphic (Gould and Gould, 2004). This way, the addition of thoughts unrelated to the topic to the graphic is prevented.

In the next step, the process of developing the details in squares 2, 3 and 4 begins. In a sense, these squares will be independent “four squares”. The structure of the Four-Square allows for the opportunity to rebuild writing structures within each square. These details will later be developed to form paragraphs. Using the Four-Square method ensures that details align with the main idea and that each body paragraph focuses on a specific topic sentence. At this stage, students are asked to create key words for the topic sentence they have written. After adding the topic sentence and key words to each square, a summary sentence should be created for square 4. In practice, this is called a concluding sentence because it wraps up the main ideas as if wrapping them in a gift box (Gould and Gould, 2004). Creating this sentence at each stage allows the summary section to expand while providing an

opportunity to review the summary of the writing that has been drafted so far. This sentence will stabilize the writing, help students maintain their focus and provide the seeds to expand both the introduction and conclusion sentences (Gould and Gould, 2004).

Figure 2. Four-Square Writing Method Application Template

The Four-Square writing method has several benefits, including helping students dedicate time to the writing process, encouraging effort and engagement in writing, allowing students to take responsibility for their writing and have a role in managing the learning process, making writing easier and more functional across all text types, setting a clear purpose for writing and creating texts in line with that purpose, enabling students to engage in a decision-making process while choosing what to write in the squares, encouraging them to use higher-level thinking skills by carefully placing the correct information and ideas in the right squares while organizing their knowledge, facilitating the creation of more connected and coherent texts without deviating from the main idea or topic, helping students review what they have written and ensuring that every idea they add keeps the text centred and teaching students the structural features of the type of text they will write while enabling them to use the effectiveness of language.

When the literature is reviewed, studies have been found that examine the impact of the Four-Square writing method on descriptive writing skills, narrative text writing skills and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Due to the fact that informative texts are created within specific rules, students have difficulty preparing writings in this text type. As a graphic organizer, the Four Square chart facilitates the categorization of ideas before starting to write, enabling individuals to organize their writing more effectively and proceed in a structured manner. The Four Square writing method is considered to be more effective and successful than traditional writing methods when writing informative texts. In this respect, the current study is important for writing education studies. Students have difficulty organizing their emotions and thoughts in a logical and context-appropriate manner in the informative texts they create. The Four Square writing method used in the study has steps that facilitate informative text writing and a system that allows details, information and ideas to interconnect, minimizing structural and content errors. These features may positively impact informative text writing skills. Therefore, the Four Square writing method can address these challenges and improve informative text writing skills. This study aims to demonstrate the impact of the Four Square writing method on informative text writing skills in teaching Turkish as a first language, in line with the studies conducted by Karatay (2018) in the field of teaching Turkish as a foreign language and the studies by Bağcı Ayrancı (2019) and Kurt (2019) in the field of teaching Turkish as a first language.

Numerous methods and techniques have been developed in line with theories and practices aimed at improving writing skills. The implementation of these techniques and their contributions to the development of writing skills continue to be examined. The Four Square writing method is one of the process-oriented writing methods that can be considered in this context. Different teaching methods and techniques should be used carefully to achieve the learning objectives related to the core language skills in the curriculum (MEB, 2019). Graphic organizers (Kaldırım and Tavşanlı, 2020), which help in planning the topic to be written by facilitating the organization and structuring of writing and preventing the main outline of the topic from becoming too complex, are widely used abroad, but it seems that they are not sufficiently used in our country. The Four Square graphic organizer, as a graphic organizer, facilitates the categorization of ideas before starting to write by helping individuals organize their writing better and progress in a planned manner. The Four Square writing method is believed to be more effective and successful than traditional writing methods while writing informative texts. In this respect, the current study is important for writing education studies.

The four-square writing method application begins with the topic sentence square. The square where the writing topic will be placed is at the centre of the method and is determined as the title or main idea of the text. The determination of the writing topic influences the supporting ideas squares that follow. It is recommended to emphasize the same topic with each new addition to the Four-Square graphic (Gould & Gould, 2004). This way, the addition of thoughts unrelated to the topic to the graphic is prevented.

In the next step, the process of developing the details in squares 2, 3 and 4 begins. In a sense, these squares will be independent “four squares”. The structure of the Four-Square allows for the opportunity to rebuild writing structures within each square. These details will later be developed to form paragraphs. Using the Four-Square method ensures that details align with the main idea and that each body paragraph focuses on a specific topic sentence.

The content of a text includes organization, vocabulary, language usage and formal features. Organization is the process of determining how the idea will be planned in the text. It is the roadmap for the unity and coherence of the text. Vocabulary is related to the selection of words used in the text. Language usage is related to the use of grammar in the text. Vocabulary and language usage are referred to as lexical grammar (Muth'im and Norhasanah, 2019). Therefore, at this stage, students are asked to create key words for the topic sentence they have written. After adding the topic sentence and key words to each square, a summary sentence should be created for square 4. In practice, this is called a concluding sentence because it wraps up the main ideas as if wrapping them in a gift box (Gould and Gould, 2004). Creating this sentence at each stage allows the summary section to expand while providing an opportunity to review the summary of the writing that has been drafted so far. This sentence will stabilize the writing, help students maintain their focus and provide the seeds to expand both the introduction and conclusion sentences (Gould and Gould, 2004).

The steps include how the relationships in the content of the text will be categorized and how the topic will be expanded and they consist of the following steps: constructing sentences, creating details, forming a summary text and adding transition words necessary for the coherence of the text (Muth'im and Norhasanah, 2019).

The four-square writing method has several benefits, including helping students dedicate time to the writing process, encouraging effort and engagement in writing, allowing students to take responsibility for their writing and have a role in managing the learning process, making writing easier and more functional across all text types, setting a clear purpose for writing and creating texts in line with that purpose, enabling students to engage in a decision-making process while choosing what to write in the squares, encouraging them to use higher-level thinking skills by carefully placing the correct information and ideas in the right squares while organizing their knowledge, facilitating the creation of more connected and coherent texts without deviating from the main idea or topic, helping students review what they have written and ensuring that every idea they add keeps the text centred and teaching students the structural features of the type of text they will write while enabling them to use the effectiveness of language.

When the literature is reviewed, studies have been found that examine the impact of the four-square writing method on descriptive writing skills, narrative text writing skills and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. Due to the fact that informative texts are created within specific rules, students have difficulty preparing writings in this text type. As a graphic organizer, the Four Square chart facilitates the categorization of ideas before starting to write, enabling individuals to organize their writing more effectively and proceed in a structured manner. The four-square writing method is considered to be more effective and successful than traditional writing methods when writing informative texts. In this respect, the current study is important for writing education studies.

Students have difficulty organizing their emotions and thoughts in a logical and context-appropriate manner in the informative texts they create. Numerous methods and techniques have been developed in line with theories and practices aimed at improving writing skills. The implementation of these techniques and their contributions to the development of writing skills continue to be examined. The Four Square writing method is one of the process-oriented writing methods that can be considered in this context. Different teaching methods and techniques should be used carefully to achieve the learning objectives related to the core language skills in the curriculum (MEB, 2019). Graphic organizers (Kaldırım and Tavşanlı, 2020), which help in planning the topic to be written by facilitating the organization and structuring of writing and preventing the main outline of the topic from becoming too complex, are widely used abroad, but it seems that they are not sufficiently used in our country. The Four Square graphic organizer, as a graphic organizer, facilitates the categorization of ideas before starting to write by helping individuals organize their writing better and progress in a planned manner

The four-square writing method used in the study has steps that facilitate informative text writing and a system that allows details, information and ideas to interconnect, minimizing structural and content errors. These features may positively impact informative text writing skills. Therefore, the Four Square writing method can address these challenges and improve informative text writing skills. This study aims to demonstrate the impact of the Four Square writing method on informative text writing skills in teaching Turkish as a first language, in line with the studies conducted by Karatay (2018) in the field of teaching Turkish as a foreign language and the studies by Bağcı Ayrancı (2019) and Kurt (2019) in the field of teaching Turkish as a first language. The Four Square writing method is believed to be more effective and successful than traditional writing methods while writing informative texts. In this respect, the current study is important for writing education studies.

The problem statement of the study is “Does the four-square writing method have an effect on the informative writing skills of 7th-grade middle school students?” and the sub-problems are listed below.

- Is there a significant difference between the pre-test scores of the experimental group and the pre-test scores of the control group?
- Is there a significant difference between the post-test scores of the experimental group and the post-test scores of the control group?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group?
- Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group?

Method

Research Model

The current study, which aims to investigate the effect of the Four Square writing method on the informative writing skills of 7th-grade middle school students, was designed using a pre-test, post-test control group quasi-experimental design. Experimental designs are studies that aim to identify the cause-and-effect relationships between variables in a study (Büyüköztürk, 2010; Fraenkel and Wallen, 2005). In experimental designs, the goal is to determine the effect of the application on the expected outcome (Creswell, 2014).

The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills

Quasi-experimental design is used in situations where it is not possible to randomly select participants or groups for the study (Çepni, 2007). Quasi-experimental design is used in research with uncontrolled variables in many educational studies (Cohen, Manion & Marrison, 2007).

The pre-test post-test control group design provides great ease in interpreting the findings, as it allows for comparisons based on the pre-test measurements. In addition, pre-test measurements are necessary for calculating the development of each group within itself (Oral & Çoban, 2020).

In experimental research, the independent variable is defined as the variable that is intended to be investigated for variability (Büyüköztürk, 2010). Accordingly, the Four Square Writing Method, the teaching method applied, is the independent variable of this study. The dependent variable, which is stated to affect the outcome, is writing skill. Before the application, a pre-test is administered to both groups. During the study, the independent variable is used in the experimental group, while it is not used in the control group.

Study group

The current study has a study group of 36 7th-grade students from a middle school located in Kütahya province during the 2023-2024 school year. The reason for selecting this grade level for the implementation is the high frequency of informative text types in the curriculum at this level, the appropriateness of 7th-grade students for the application in terms of their abstract thinking skills and the increasing emphasis on informative text types in the Turkish Teaching Curriculum starting from the 7th-grade. It is believed that this could increase students' mastery of the informative text structure. Given that the study is quantitative and the data generated by the students contributing to the study will be analyzed in detail and depth, factors such as the small number of students, similar Turkish language achievement levels and willingness to engage in writing activities during the academic period were taken into account when determining the control and experimental groups.

Data Collection Tools

In the current study, where applications designed in compliance with the Four Square writing method were used as data collection tools, the activities prepared for these applications were prepared in line with the 7th-grade writing objectives of the 2019 Turkish Language Curriculum. In line with the learning objective "Applies writing strategies", students were expected to structure their writing using the Four-Square writing method. In line with the learning objective "Writes an informative text", students were expected to organize their knowledge and ideas to create a text draft, ensuring logical and semantic coherence by following a plan and schema, as well as developing their writing through information, research and observation. In line with the learning objective "Writes a process in steps", students were expected to structure the stages of informative texts in an orderly manner using the Four-Square Writing Method. At the same time, the prepared activities were designed to support imagination and foster intrinsic motivation and were carefully selected in alignment with the themes of the Turkish language course. According to Williams and Burden (1990), learning is accomplished when students truly want to learn something. The emergence of this desire depends on the teacher's knowledge about and use of motivating behaviours (as cited in Akbaba, 2005). The activities that students participate in with motivation are those they perceive as meeting their needs. Students find it valuable to participate in activities that will benefit them. In this context, the prepared activities in the current study were submitted to expert review.

After the completion of the implementation, the informative writing development of the students in the experimental and control groups was transformed into concrete data through the evaluation of their written texts. For the pre-test, the informative texts written by the experimental and control group students were evaluated using the "Informative Text Writing Performance Rubric" developed by Dölek and Hamzadayı (2022). Initially, a comprehensive literature review was conducted to develop the scale. Based on this review, five sub-dimensions and 22 evaluation items were created to assess informative writing products. The collected data were first presented to experts, and then nine subject matter experts and one measurement and evaluation expert were consulted to determine the content validity indices (CVI).

The students' pre-test and post-test results were evaluated according to a scale aimed at assessing informative texts in all aspects, which consists of the sub-dimensions: "grammar, content organization, vocabulary use, content creation and form". The scale assigns scores ranging from a minimum of twenty-two to a maximum of one hundred and ten points to each text.

Implementation / Data Collection

In the study, the Four-Square writing applications were planned to be conducted in an 8-week period including the administration of the pre-test and post-test. Before the implementation, the school where the implementation would be conducted was visited, and the experimental and control groups were observed. The purpose of this process was to inform the students about the upcoming implementation and to establish the classroom rules to be followed during the implementation. The roles of researcher and practitioner were defined and both groups conducted the writing activities simultaneously under the guidance of the teacher-practitioner.

The pre-test topics, post-test topics and implementation topics were structured in accordance with the text types, themes and objectives outlined in the curriculum. In the selection of the topics, expert opinion was sought. The activities to be conducted were evaluated through expert opinions. Before the study began, a pre-test writing exercise on the topic of "Technology" was administered to both the experimental and control groups. After the pre-test, the Four-Square writing method was introduced to the experimental group students. In this process, examples were provided to help students understand the method and an example application was conducted for students to explore the stages and geometric structure of the Four-Square writing method and to structure the writing. During the activities, students' questions were answered. A large number of example exercises were conducted on the determination of the topic sentence, selection of key words and creation of supporting sentences. By following the steps while transferring their ideas into writing, students had the impression that they were following a different writing approach in terms of content creation and organization compared to their usual method. After these activities, an increase in the students' writing motivation and interest was observed. In the lessons where the Four-Square Writing Method was introduced to the experimental group, no extra application was conducted for the control group students, and they continued with their lessons in accordance with the curriculum.

For the first application, an informative text writing (biography) exercise on the topic of "Aziz Sancar" was conducted with the experimental group students using the Four-Square writing method. A brainstorming session was held to create a topic sentence that would present Aziz Sancar's biography and the sentences expressing the topic were written in the topic sentence section. The topic sentence can be given by the teacher or created by students. It was observed that the writing was better structured when it was chosen by students. Therefore, the first step of the writing process was completed by transferring the ideas obtained through brainstorming into the topic sentence square. The ideas related to the topic sentence were written on the board, and one of them was selected. After the selection of the topic sentence, the process moved on to writing the supporting sentences for the 1st, 2nd and 3rd squares of the Four-Square writing graphic. At this stage, it was observed that students had difficulty creating supporting sentences and were unable to write them within the desired time frame. At this point, the students were reminded that they could exchange ideas with each other and benefit from research and inquiry while writing an informative text. After the supporting sentences were consolidated in the summary section, each supporting sentence was expanded with three key words. At this stage, each square was considered separately and the internal order of the squares was emphasized. Care was taken to avoid repeating words. The summary section was enhanced by adding the key words to the square. In the step of transforming the key words written in the squares into sentences, students created sentences that included supporting details, adjectives, examples and descriptive elements to expand on the words. Since biographies contain details about the subject's personality, the expression was enriched at this step and the supporting ideas of the text began to become more prominent. Details should be presented using numerical data and by establishing cause-and-effect relationships to enhance the informativeness of the text. Care was taken to ensure that not only are the individual squares harmonious but also that they form a cohesive whole. The summary

The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills

was developed in line with the new elements added to the squares. Then, the students were asked to add one supporting sentence containing key words to the 1st, 2nd and 3rd squares. While creating these sentences, the brainstorming initiated during the topic selection phase was continued, and students made use of the sentences they had written on the board. In this section, where the core of the supporting ideas was formed, methods for developing the ideas were utilized. The teacher emphasized that, due to the inclusion of historical information and the portrayal of a real-life story, the progression should follow a chronological order. In the final stage, the supporting sentences written in the three squares were combined, and summary sentences expressing the situation, thought, feeling or judgment were written in the 4th square. The teacher assisted students by providing support for remembering chronological events and incorporating enriching details into their writing. In this section of the implementation, students dedicated a significant amount of time to the summary section of the Four-Square graphic. They enhanced the summary section by adding their personal opinions and experiences. Then, the students were asked to transfer their writings prepared in the Four-Square graphic onto a clean sheet of paper. The goal of this step was to transfer the writing from the Four-Square graphic onto paper. At this point, students discovered that each of the squares they had written represented a paragraph in their text. Students transformed the words and sentences in the squares into paragraphs by eliminating semantic errors and making additions, deletions and changes. During the writing phase, while creating the introduction paragraph, students added quotations and definitions. In the development section, students used the sentences from the three squares, paying attention to coherence and consistency. In the conclusion paragraph, the focus was placed on the summary section of the graphic, and a main idea and message that would encapsulate the entire text were included. The sentence chosen as the topic sentence in the Four-Square graphic, which was placed at the centre of the graphic, played a significant role in the selection of the title. Students who selected a title for their text completed the stage of transferring the graphic onto paper. At this stage, students focused on the physical aspects of their writing, making corrections to spelling, punctuation and layout. Errors in form and content identified in the Four-Square graphic organizer were corrected as students transferred their ideas onto paper. The first application was concluded with the review and sharing of students' writings.

In the second application, an informative text (letter) writing activity was conducted with the experimental group students using the Four-Square writing method on the topic "The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore". After the monitoring task given to the students, a topic sentence was determined that indicated the characteristics of the character and the event. The topic sentence was obtained as a result of the students' brainstorming. Then, the supporting sentences for the letter to be written to Mr. Lessmore were transferred to the graphic. These sentences were conveyed as sentences that describe what the students were curious about Mr. Lessmore, what they saw and wanted to ask about in the animation and the connection they established with books. Key words were added to the supporting sentences to strengthen them, and the revised sentences were incorporated into the graphic as supporting ideas. Each addition was reflected in the summary square, and progress was made within all the four squares. The words and sentences to be added were transformed into supporting sentences, following the storyline and staying consistent with the flow of the animation. The ideas and thoughts to be directed to Mr. Lessmore were transferred to the squares in parallel with and in the appropriate order to the events he experienced in the animation. The volume of the summary square of the graphic was increased by supporting it with personal opinions. The rules of the letter type were taken into account when transferring the graphic to the text. The formal elements such as date and addressing were taken into account. It was observed that students created more comprehensive introductions and conclusions by expanding the greeting and closing sections of their letters when transferring them from the Four Square graphic to paper.

In the 3rd application, an essay writing activity on the topic "On the Wings of the Dove" was carried out using the Four Square writing method with the experimental group students. By examining the relevant visuals, students were asked to interpret scenes from children's lives in times of war and peace. Meanwhile, a topic sentence was determined using the question-and-answer method. After determining the topic sentence, students created drafts of their writing using the Four Square graphic.

Students addressed their feelings and thoughts about the visuals in the context of problems and solutions. They expressed the definition of the current situation, the problems and their views on achieving peace by presenting the issues, establishing cause-and-effect relationships and providing evidence and statistical data to suggest solutions. Students' observations about similarities and differences in the photograph were summarized in a square using their own words and phrases. While conveying their thoughts, the ideas were grouped in a way that would form the introduction, problem and solution structure. In the context of the main topic, supporting ideas were correctly grouped under the appropriate categories. The graphic was transferred to a clean sheet of paper, and after the necessary adjustments were made, the task was completed.

In the 4th application, a news article writing activity on the topic "Two Thousand Twenty-Three" was carried out using the Four Square writing method with the experimental group students. The key events that took place in our country during the 100th year of our Republic were listed together with the students. A topic sentence was determined for the news article to be created about developments in fields such as industry, sports, space, etc., in our country. It was interpreted that students grasped the impact of the topic sentence on the title of the text at this stage of the activity, as the topic sentence suggestions were determined as slogan-like titles. Students presented the events in chronological order, from the past to the present, and conveyed them in a way that reflected their importance to them. Writing the news in a way that answers the questions "Who?, Where?, How?, When?, What?, Why?" determined the qualities of the words students would choose. In addition to abstract words expressing national feelings, mechanical words for technological developments and appropriate words for topics such as sports, art, space and science were selected. Students created drafts of their writing using the Four Square graphic, and after making the necessary revisions, the graphic was transferred to the draft.

In the 5th application, a travel writing activity on the topic "Little Tahir Yaman" was carried out using the Four Square writing method with the experimental group students. Students examined tourist maps that include the historical and cultural landmarks of this city. Answers were provided to the questions: "Where is it? How can I get there? Why would I want to go there? What should I see and visit? What special places should travellers definitely visit? Are there any souvenirs that could attract the interest of visitors? What can I learn or experience by going there?" Then, students were asked to create a travel article for Little Tahir Yaman, who wants to visit Kütahya. The first square of the Four Square graphic was designated as "see", the second as "taste" and the third as "feel". In the first square, where the must-see places in city were written, students described and introduced the historical and tourist sites while also providing information about their locations. In the second square, where the things to taste in city were written, students included recipes, where the dishes could be eaten and why they are important for the city. In the third square, where the feelings of a tourist in city were described, students shared their thoughts on how being in city, along with its natural and spiritual elements, would evoke certain emotions in visitors. Students expanded their ideas and sentences with appropriate words, using the Four Square graphic according to the designated senses. It was observed that students created the summary square in a recommendatory style. After the revisions and improvements to the draft, the application was completed.

In the last week of the application, both the experimental and control group students were asked to write an informative text on the topic of "Technology". The majority of the students grouped the Four Square graphic into sections on the history, benefits and harms of technology. The ideas and opinions generated were transferred outside the graphic. The resulting writings formed the final test of the implementation. The implementation was concluded with this step.

Data Analysis

Before moving on to the implementation phase of the study, an informative text on the topic of "Technology" was written by both the experimental and control group students. The texts created in the first week of the implementation served as the pre-tests of the study, while the texts created in the last week of the implementation formed the post-tests of the implementation. The pre-test and

The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills

post-test data were evaluated by the researcher and a Turkish language teacher using the Informative Text Writing Achievement Rubric (Hamzadayı and Dölek, 2022).

In order to determine whether there was a significant difference between the written expression achievement scores of the experimental and control groups, the distribution characteristics of the data were examined using the SPSS 21 package program. Depending on the group sample size, the Shapiro-Wilks test is recommended for samples of 50 or less and the Kolmogorov-Smirnov test is recommended for samples over 50 to test the normality assumption (Büyüköztürk, 2010). In this direction, Shapiro-Wilks test was applied to the data set used in the study and according to the results obtained, it was determined that all variables showed normal distribution ($p>.05$). In line with these findings that the normality assumption was met, it was decided to use parametric tests in statistical analyses.

The obtained results were analyzed using appropriate methods in the SPSS program. Descriptive statistics such as frequency (f), standard deviation (sd), percentage (%) and arithmetic mean (X) were used to analyze the data collected with the Informative Text Writing Achievement Rubric.

An independent samples t-test was conducted to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test results of the experimental and control groups, to identify the differences in the pre-test and post-test scores between the groups and to examine whether there were valid differences in the subscale scores of the measurement tool between the experimental and control groups. A dependent samples t-test was conducted to determine whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores within the experimental and control groups. Statistical procedures were repeated for all the subscales of the applied scale.

Validity and Reliability

The pre-test and post-test data evaluated using the Informative Text Writing Achievement Rubric (Hamzadayı & Dölek, 2022) were also assessed by a Turkish language teacher, in addition to the researcher. In order to ensure the validity and reliability of the study, inter-rater agreement was calculated based on the scoring among the evaluators. Codes were compared to determine agreement and disagreement. The reliability was calculated according to Miles and Huberman's (1994) reliability formula. The reliability rate of this study was found to be 89%. A reliability rate of over 70% proves that the study is reliable (Miles & Huberman, 1994). Thus, the current study was found to be reliable.

Research and Publication Ethics

In the current study, all the rules specified in the "Regulation on Scientific Research and Publication Ethics for Higher Education Institutions" were followed. None of the actions listed under the second section of the regulation, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

Ethics Committee Approval

Committee name= Kütahya Dumlupınar University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Decision date= 02.04.2024

Document number= 2024/03

Findings

Findings on the Pre-Test Scores of the Experimental and Control Group Students' Informative Text Writing Achievement

The informative text writing achievement scores based on the results of the pre-test administered to the experimental and control groups were statistically analyzed.

Table 1.

Results of the Independent Samples t-test for the Pre-Test Scores of the Experimental and Control Groups

Group	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Experimental Pre-test	18	73.44	12.67	34	-.952	.348
Control Pre-test	18	76.94	9.10			

The results of the independent samples t-test conducted to compare the pre-test mean scores of the experimental and control group students are presented in Table 1.1. According to these results, there is no statistically significant difference between the pre-test mean score of the experimental group ($\bar{X} = 73.44$) and that of the pre-test mean score of the control group ($\bar{X} = 76.94$) regarding informative text writing achievement ($t_{(34)} = -0.952$; $p > 0.05$). Based on this, it can be said that the experimental and control groups were at an equal level before the applications.

Findings on the Post-Test Scores of the Experimental and Control Group Students' Informative Text Writing Achievement

The informative text writing achievement scores of the experimental group students instructed with the Four Square writing method, and the control group students instructed with traditional writing methods were statistically analyzed based on the post-test results.

Table 2

Results of the Independent Samples t-test for the Post-Test Scores of the Experimental and Control Groups

Group	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Experimental Post-test	18	83.00	12.54	34	2.200	.035*
Control Post-test	18	75.11	8.61			

* $p < .05$

The results of the independent samples t-test conducted to compare the post-test mean scores of the experimental and control group students are presented in Table 2.1. According to these results, there is a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental group students ($\bar{X} = 83.00$) and the control group students ($\bar{X} = 75.11$) in terms of informative text writing achievement ($t_{(34)} = 2.200$; $p < .05$). These findings indicate that the informative text writing achievement of students in the experimental group, where the Four Square Writing Method was applied, is statistically significantly higher than that of students in the control group, who were taught using traditional methods.

Findings on the Informative Text Writing Achievement Pre-Test and Post-Test Scores of the Experimental Group Students

Table 3.

Results of the Dependent Samples t-Test for the Pre-Test and Post-Test Scores of the Experimental Group

Group	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Experimental Pre-test	18	73.44	12.67	17	-7.563	.000*
Experimental Post-test	18	83.00	12.54			

*p<.05

The results of the dependent samples t-test conducted to compare the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students are presented in Table 3.1. According to these results, there is a statistically significant difference ($t_{(17)} = -7.553$, $p < .05$) between the informative text writing achievement pre-test mean score ($\bar{X} = 73.44$) and post-test mean score ($\bar{X} = 83.00$) of the experimental group students. These findings indicate that the informative text writing achievement of the students in the experimental group increased after the implementation of the Four Square Writing Method.

Findings on the Informative Text Writing Achievement Pre-Test and Post-Test Scores of the Control Group Students

Table 4.

Results of the Dependent Samples t-Test for the Pre-Test and Post-Test Scores of the Control Group

Group	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Control Pre-test	18	76.94	9.10	17	1.568	.135
Control Post-test	18	75.11	8.61			

The results of the dependent samples t-test conducted to compare the pre-test and post-test mean scores of the control group students are presented in Table 4.1. According to these results, there is no statistically significant difference ($t_{(17)} = 1.568$; $p > .05$) between the informative text writing pre-test mean score ($\bar{X} = 76.94$) and post-test mean score ($\bar{X} = 75.11$) of the control group.

Discussion and Results

According to the pre-test score analysis conducted before the applications, the writing achievements of the experimental and control groups were found to be similar. The results obtained before the intervention are important in terms of revealing the effectiveness of the study. After the applications, a significant difference was found between the informative text writing achievement scores of the experimental group students, who wrote informative texts using the Four Square Writing Method, and the control group students, who wrote informative texts using traditional writing methods. Based on the analyses conducted, this significant difference was found to be in favour of the experimental group. The results suggest that the Four-Square writing method is effective in improving students' informative writing skills. The results of the current study, which found a significant difference in favour of the experimental group between the post-test scores of the experimental group taught using the Four Square writing method and the control group, reveal the effectiveness of the method on the development of writing skills.

There are studies reporting similar results in the literature. The study by Kurt (2019) found a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group taught using the four-square writing method and the control group using traditional writing methods in terms of informative and persuasive writing achievement. The study by Juitania (2016) found a significant

difference in favour of the experimental group between the post-test scores of the experimental group taught using the Four Square writing method and the control group using the mind mapping method. The study by Handini and Saragih (2013) found a significant difference in the post-test scores between the experimental group taught using the four-square writing method and the control group using the free writing technique. The results of these studies demonstrate that the four-square writing method improves the descriptive writing skills of middle school students.

According to the results obtained by comparing the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students taken from the content creation subscale, there is a statistically significant difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students taken from the content creation subscale of informative text writing achievement. These findings indicate that the students in the experimental group showed improvement in the content creation subscale of informative text writing achievement after the implementation of the Four Square writing method. When this result is interpreted within the scope of the content creation subscale items, it can be associated with the increase in students' scores for creating topic sentences that align with the content and forming appropriate headings, which were developed in each session using the Four Square Writing Method, the increase in scores for supporting the main idea with supporting ideas developed in the 1st, 2nd and 3rd squares and the increase in scores for the summary sentence developed in the 4th square, which improved the conclusion paragraph of the written text.

When similar studies are examined, it has been found that the Four Square Writing Method improves students' ability to generate ideas and find content, as well as their selection of words (Nursyifa and Asrori, 2014), helps them write more systematically, organize and elaborate on their ideas (Handini and Saragih, 2013), facilitates finding their thoughts before starting to write (Lestari, Pudjobroto and Wahyuni, 2013), improves task, structure, language, word choice and collaboration more effectively than the control group (Darmawan, 2011), allows them to make correct word choices and use words in the right order within sentences (Wijastuti, 2010), results in improvement in organization, vocabulary, language use and writing mechanics (Mahfudhotin, 2014) and results in improved original titling, transitions between paragraphs, development of textual criteria, reduced repetition of words, ideas and events, appropriate use of transitions and connection phrases, presentation of main ideas with supporting thoughts and enhancement of language structure in informative texts (Kurt, 2019).

Suggestions

In line with the findings and results obtained as a result of this research, which aims to improve informative text writing skills with the four-square writing method, the following suggestions can be made in order to contribute to future studies and researchers:

Suggestions for researchers:

- The research was prepared to reveal the effect of the four-square writing method on informative text writing skills. The four-square graphic has a suitable structure for narrative text writing studies. The effect of the four-square writing method on narrative text writing skills can be investigated.
- The effect of the four-square writing method on students' writing skill attitudes, anxiety and motivation can be investigated.
- The effect of the four frame writing method on informative text writing skills can be investigated at other secondary school grade levels and high school level by considering the text types in the curriculum and the language development levels of the students.
- In this study, the four-square writing method was used to improve informative text writing skills. The effect of other writing methods and techniques on informative text writing skills can be investigated.
- The effect of the four-square writing method on writing skills can also be examined in writing studies to be carried out in the field of teaching Turkish to foreigners.

The Effect of the Four-Square Writing Method on 7th-Grade Middle School Students' Informative Text Writing Skills

- The four-square writing method used in the study can be used in the strategies of other language skills in order to organize students' ideas.

Research and Publication Ethics

In the current study, all the rules specified in the “Regulation on Scientific Research and Publication Ethics for Higher Education Institutions” were followed. None of the actions listed under the second section of the regulation, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” were carried out.

Ethics Committee Approval

Committee name= Kütahya Dumlupınar University Social and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Decision date= 02.04.2024

Document number= 2024/03

Authors' Contribution

The authors contributed equally to the study.

Conflict of Interest

There are no situations or relationships that may constitute a conflict of interest in this study.

References

- Akbaba, S. (2005). Investigation of intrinsic motivation in terms of some variables. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 21(21), 19-42.
- Akyol, H. (1999). Informative texts and teaching. *Çağdaş Eğitim*, 253(7), 7-13.
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Relational evaluation of writing skills with four square writing method with written expression skills. *Turkish Journal of Social Research*, 24(3), 882-891.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. New York: Routledge.
- Covey, S. R. (2006). *Seven habits of effective people*. (Nayır, O. and Deniztekin Nayır, F. Transl.), Istanbul: Varlık Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2007). *Introduction to research and project studies*. Trabzon: Celepler Publications.
- Darmawan, T. (2011). *The effectiveness of using Four-Square Writing Method to improve students' writing skill of descriptive texts (an experimental research at the tenth graders of smk n 1 bukateja in the academic year of 2010/2011)*, (Unpublished masters thesis). Universitas Negeri Semarang.
- Flower, L. and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (Eds.). (2005). *How to design and evaluate research in education* (1st ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gould, J., and Gould, E. J. (2002). *Four square: The total writing classroom for grades 5-9* (1st ed.). London: Teaching & Learning Company.
- Gould, J., and Gould, E. J. (2004) *Four square: The total writing classroom for grades 1-4* (1st ed.). London: Teaching & Learning Company.
- Gould, J., and Gould, E. J. (2010). *Four square secondary assessment, a companion to the four square writing method* (1st ed.). London: Teaching & Learning Company.
- Gould, J., Gould, E. J., and Burke, M. F. (2010). *Four square: Writing method grades 4-6: A unique approach to teaching basic writing skills* (1st ed.). London: Teaching and Learning Company.
- Gould, J., Gould, E. J., and Burke, M. F. (2010). *Four square: Writing method grades 7-9: A unique approach to teaching basic writing skills* (1st ed.). London: Teaching and Learning Company.
- Göçer, A. (2018). *Writing education* (1st edition). Ankara: Pegem Akademi.

- Günay, D. (2011). *Textual knowledge* (1st Edition). Istanbul: Multilingual Publishing
- Güneş, F. (2007). *Turkish teaching and mental structuring*. Ankara: Nobel Publication Distribution.
- Hamzadayı, E. and Dölek, O. (2022). A scale proposal for evaluating the success of writing informative texts. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 115-130.
- Handini, F. D. and Saragih, A. (2013). Improving the students' achievement in writing procedure text by applying mind mapping technique, *Transform Journal of English Language Teaching and Learning of FBS UNIMED*, 2(3), 1-13.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Creative writing* (1st edition). Istanbul: Morpa Culture Publications.
- Juitania, J. (2016). The effect of using four square writing method on students' writing skill. *Journal Online Mahasiswa (JOM) Bidang Pendidikan Bahasa Inggris*, 1(1), 1-16.
- Kaldırım, A. and Tavşanlı Ö. F. (2020). Examining the research on the use of graphic organisers in Turkish education: A thematic analysis. *Journal of Uludağ University Faculty*, 33(2), 839- 873.
- Karatay, H., İpek, O. and Karabuğa, H. (2018). Four square writing method in teaching Turkish as a foreign language: An action research on B2 level. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1101-1123.
- Kurt, S. (2019). *The effect of four square writing method on the written expression skills of secondary school 5th grade students* (Unpublished master's thesis). Ağrı İbrahim Çeçen University Institute of Social Sciences, Ağrı.
- Lestari, E. S., Pudjobroto, H. and Wahyuni, D. S. (2013). Improving students' writing skill by using four square writing method (FSWM), *English Education*, 2(1), 94-102.
- Mahfudhotin, N. (2014, 3 May). The implementation of four-square writing technique in teaching writing narrative writing of short story to tenth grader of senior high school. Retrieved from: <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/7798/8130>.
- Muth'im, A. and Norhasanah, N. (2019). Four square writing method as a technique to teach descriptive writing. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 5(2), 259-277.
- Nursyifa, K. R. and Asrori, M. (2014). Improving students' writing skill using four square writing method. *English Education*, 2(2), 204-215.
- Oral, B. and Çoban, A. (2020). *Scientific research methods in education from theory to practice* (1st Edition). Ankara: Pegem Publications.
- Özbay, M. (2006). *Turkish special teaching methods II*. (1st Edition). Ankara: Öncü Publications.
- Özdemir, B. and Özbay, M. (2016). The effect of 6+1 analytical writing and assessment model on Turkish teacher candidates' writing skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(2), 261-276
- Rahman, D. R. (2016). *The four square writing method implementation in students' writing achievement* (Unpublished undergraduate thesis). Ar-Raniry State Islamic University Banda Aceh Department of English Education The Faculty of Education and Teacher Training, Banda Aceh.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.
- Septiani, P. (2018). *Improving students' writing skill by using four square writing technique (A collaborative classroom action research)* (Unpublished Undergraduate Thesis). State Islamic University of Raden Intan Lampung Tarbiyah and Teacher Training Faculty, Lampung.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings* (1st ed.). London: Cambridge University.
- Taylor, B. M. and Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product* (1st ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Ülper, H. (2008). *The effect of the writing teaching programme prepared according to the cognitive process model on student success* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Wijastuti, S. F. (2010). *Improving students' writing skill using four square writing method (A collaborative action research at the eighth grade students of smpn 19 surakarta in 2009/2010)*

(Unpublished undergraduate thesis). Sebelas Maret University English Department, Teacher Training and Education Faculty, Surakarta.

Yangın, B. (2002). *Turkish teaching from theory to practice* (1st edition). Mersin: Dersal Publishing.

Geniş Özet

Giriş

Yazma, beyinde oluşturulmuş fikirsel parçaları yazıya aktarma (Güneş, 2007), hem günlük yaşamda hem de iş hayatında bilgi aktarımı sağlama (Özdemir ve Özbay, 2016), kalıcılaştırma, zengin ve asil bir anlatım yöntemi, yazarın kendini ortaya koyabildiği anlamlı bir sözsel aktarımdır. Yazma eyleminin anlaşılması, tarihten bugüne yazma eğitimiyle anlaşılma ve öğretilmeye çalışılmıştır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazının oluşturulmasının süreçler sonucunda gerçekleştiğini ve bu süreçlerin seçimlerle yapılandırıldığı savunun ve günümüzde büyük oranda kabul edilen bir yaklaşımdır. Yazma için belirtilen bu 'süreç' ifadesinin açıklanmasında iki noktaya dikkat çekilmektedir: yazarın seçimlerini belirleyen faktörler ve seçimlerini nelerin belirlediği (Flower ve Hayes, 1981). Süreç odaklı yazma yöntemlerinden biri olan Dört Kare yazma yöntemi, dört karenin iç içe geçmesiyle oluşturulan bir grafik örgütleyici kullanılarak dört paragraflık bir metin üretilmesini sağlar. Bu yöntemle öğrencilerin etkin bir metin için zemin hazırlaması sağlanır (Karatay vd., 2018).

Taylor ve Beach (1984), ilgiyle oluşturulan, görüşleri birbiriyle uyumlu ve düzenli şekilde aktarmayı amaçlayan bilgilendirici metin türünün öğretiminin yazma becerisine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Yazma becerisini olumlu etkileyen grafik örgütleyicilerden biri olan ve Dört kareden oluşan bu geometrik grafikte öğrencilerin zihninde karmaşık halde bulunan fikirler, hayaller, duygu ve düşünceler, kelime ve kavramlar karelerin içine yansıtılarak bir metin oluşturulur. Dört Kare yazma yöntemi kullanılarak yazma çalışmalarının temel kavramlarının bölümler halinde aşamalı şekilde ortaya konması, anlam bütünlüğü olan metinleri başarılı şekilde yapılandırmaya yardımcı olacağından analitik yazma sürecini de sunar.

Dört Kare yazma ile yazma süreci konu seçiminin yapılıp üzerine tartışıldığı beyin fırtınası basamağı, beyin fırtınası ile öğrenme ortamına getirilen bilgilerle ön öğrenmelerin organize edildiği ve bilişsel yapılandırıldığı örgütlenme basamağı, dört kare grafiğinde oluşturulan metnin kâğıda geçirildiği taslak hazırlama basamağı, taslağın üzerinde tespit edilen problemlerin düzeltilmesi gözden geçirme basamağı, metnin yüzeysel özelliklerinin düzenlendiği düzeltme basamağı ve yazının akranlara ve öğretmene sunulduğu paylaşma aşamalarından oluşmaktadır.

Dört Kare yazma yöntemi uygulamasına konu cümlesi karesiyle başlanır. Sonraki adımda 2, 3 ve 4 karelerdeki ayrıntıların geliştirilmesi işlemine başlanır. Her bir kareye düşünce cümlesi ve anahtar kelimenin eklenmesinin akabinde 4. Kareye bir özet cümle oluşturulmalıdır. Buna toparlayıcı cümle denir çünkü ana fikirler bir hediye kutusuyla sarar gibi hazırlanır (Gould ve Gould, 2004).

Bu çalışmayla Dört Kare yazma yönteminin Türkçenin ana dili olarak öğretimi alanında bilgilendirici metin yazma becerisine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Yöntem

Amacı Dört Kare yazma yönteminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisini incelemek olan bu araştırma ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak oluşturulmuştur.

Deneysel desenler bir araştırmada değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini bulmayı hedefleyen çalışmalardır (Büyüköztürk, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2005). Deneysel desenlerde hedef uygulamanın ulaşılması beklenen sonuca etkisini belirlemektir (Creswell, 2014).

Yarı deneysel desen, araştırmaya dahil olacak kişi veya grupların rastgele seçilmesinin mümkün olmadığı durumlarda kullanılır (Çepni, 2007). Çok sayıda eğitim araştırmasında kontrol altına alınamayan değişkenlerin bulunduğu araştırmalarda yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Marrison, 2007).

Ön test son test kontrol gruplu desen ön test ölçümlerine göre karşılaştırma yapılabilmesi için elde edilen bulguların yorumlanması açısından büyük bir kolaylık sağlar. Bunun yanında ön test

ölçümleri her grubun kendi içinde gelişimini gösteren bir hesaplama için de gereklidir (Oral ve Çoban, 2020).

Deneyssel araştırmalarda bağımsız değişken değişkenliği araştırılmak istenen değişken olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2010). Buna göre Dört Kare yazma yöntemi yapılan öğretim yöntemi bu araştırmanın bağımlı değişkenidir. Sonuca etki eden değişken olarak belirtilen bağımsız değişken ise yazma becerisidir.

Araştırmada Dört Kare yazma uygulamaları, ön test ve son testle birlikte toplamda 8 haftalık bir ders işleme süreci olarak planlanmıştır. Uygulamanın ön test ve son testi için deney ve kontrol grubu öğrencilerinden 'Teknoloji' konulu bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. 1. *uygulama için* deney grubu öğrencileriyle Dört Kare yazma yöntemi kullanılarak 'Aziz Sancar' konulu bilgilendirici metin yazma (biyografi) çalışması yapılmıştır. 2. *uygulamada* deney Grubu öğrencileriyle Dört Kare Yazma Yöntemi kullanılarak 'Bay Morris Les More'un Uçan Fantastik Kitapları' konulu bilgilendirici metin (mektup) yazma çalışması yapılmıştır. 3. *uygulamada* deney Grubu öğrencileriyle Dört Kare Yazma Yöntemi kullanılarak 'Güvercinin Kanatlarında' konulu deneme yazma çalışması yapılmıştır. 4. *uygulamada* deney grubu öğrencileriyle Dört Kare yazma yöntemi kullanılarak 'İki Bin Yirmi Üç' konulu haber metni yazma çalışması yapılmıştır. 5. *uygulamada* deney grubu öğrencileriyle Dört Kare yazma yöntemi kullanılarak 'Küçük Tahir Yaman' konulu (gezi yazısı) çalışması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar SPSS programında uygun analizler kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örnekler t-testi sonuçlara göre, deney grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 73,44$) ile kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 76,94$) arasında bilgilendirici metin yazma başarısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(34) = -0,952$; $p > 0,05$). Buna dayanarak, uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarının eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız örnekler t-testi sonuçlara göre, deney grubu öğrencileri ($\bar{X} = 83,00$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{X} = 75,11$) bilgilendirici metin yazma başarısı açısından son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(34) = 2,200$; $p < ,05$). Bu bulgular, Dört kare yazma yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarının, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımlı örnekler t-testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma başarısı ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 73,44$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 83,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(17) = -7,553$, $p < .05$). Bu bulgular, Dört Kare Yazma Yöntemi uygulandıktan sonra deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarının arttığını göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımlı örnekler t-testi sonuçlara göre, kontrol grubunun bilgilendirici metin yazma ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 76,94$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 75,11$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(17) = 1,568$; $p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Uygulamalar sonrasında Dört Kare Yazma yöntemi ile bilgilendirici metin yazan deney grubu öğrencileri ve programa dayalı bilgilendirici metin yazan kontrol grubu bilgilendirici metin yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yapılan analizlerden hareketle elde edilen bu sonuç deney grubu lehinedir. Bu sonuca göre Dört Kare Yazma Yönteminin bilgilendirici metin yazma başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu sonucuna ulaşılır. Bu araştırma sonucunda edinilen bulgular Dört Kare Yazma Yönteminin bilgilendirici metin yazma başarısını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşan Dört Kare Yazma Yöntemi ile öğretim yapılan deney grubu ve kontrol grubu bilgilendirici ve ikna edici yazma başarı puanları ön test ve son test puanları

arasında anlamlı bir fark bulunan (Kurt, 2019), Dört Kare Yazma Yöntemi uygulanan deney grubu ile zihin haritaları yöntemi uygulanan kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunan (Juitania, 2016) ve Dört Kare Yazma Yöntemi ile öğretim yapılan deney grubu ile serbest yazma tekniğini kullanan kontrol grubu arasında son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunan (Handini ve Saragih, 2013) çalışmaların sonuçları Dört Kare Yazma Yönteminin ortaokul öğrencilerinin betimleyici yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin son uygulamadaki bilgilendirici metin yazılarında bilgilendirici metin yapısına uygun biçimde araştırma inceleme sonucunda elde edilmiş bilimsel kavramlar kullandıkları, nesnel bir üslup ve anlatımı tercih ettikleri, deneyim ve gözlemlerini somut olarak ifade edebildikleri tespit edilmiştir. Dört Kare Yazma Yönteminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde etkisinin ortaya konduğu çalışmada deney grubu öğrencilerinin Dört Kare grafiğini kullanarak yazılarının içeriklerini geliştirdikleri, duygu ve düşüncelerini organize etmede geliştikleri, sözcük kullanımı bağlamında geliştikleri görülmüştür.

Benzer araştırmalar incelendiğinde Dört Kare Yazma Yönteminin öğrencilerin düşünce ve muhteva bulma, kelimelerin doğru seçimi gibi yönlerden geliştirdiği (Nursyifa ve Asrori, 2014); daha sistematik yazdığı, fikirlerini örgütledikleri ve detaylandırdıkları (Handini ve Saragih, 2013); yazılarını oluşturmada önce başlamadan önce düşüncelerini bulmalarını kolaylaştırdığı (Lestari, Pudjobroto ve Wahyuni, 2013); görev, iş birliği, yapılandırma, dil ve anlatım kelime seçimlerini iyileştirilmesini kontrol grubundan daha iyi yapılandırdığı (Darmawan, 2011); yazı içindeki sözcük tercihlerini, tümce içinde sözcükleri doğru sırada kullanabildiği (Wijastuti, S. F. 2010); organizasyon, kelime bilgisi, dil kullanımı ve yazı mekaniği açısından geliştirdiği (Mahfudhotin, 2014); özgün başlıklandırma, paragraflar arası geçiş, metinsellik ölçütlerinin gelişimi, kelime, düşünce, olay tekrarının azalışı; uygun geçişler ve bağlantı ifadelerinin kullanımı, ana düşünce ve bu düşünceyi tamamlayan destekleyici düşüncelerin ortaya konması, bilgi verici metinlere dil yapısının iyileşmesi (Kurt, 2019) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ilgili araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma İlişkisinin İncelenmesi*

Tayfun OKUR**

Seyit ATEŞ***

Öz

Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri düzeylerinin tespiti ve beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma korelasyon araştırması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 96 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçları ile öğrencilerin beceri düzeyleri tespit edilerek beceriler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin temel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin birbiriyle ilişkisi incelendiğinde pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, eleştirel yazma, ilkokul

Investigation into the Relationship between Critical Reading and Critical Writing of Fourth-Grade Primary School Students

Abstract

This study aimed to determine the levels of critical reading and writing skills and examine the relationship between these skills among fourth-grade primary school students. This study was conducted employing a correlational research design. The study's participants were 96 fourth-grade students studying at a public school in Bursa during the 2024-2025 academic year. The researchers developed critical reading and writing assessment tools for this study. Students' skill levels were determined, and the relationship between the skills was analysed. The findings revealed that critical reading and writing skills of fourth-graders were at a basic level. The relationship between critical reading and critical writing skills was analysed and concluded that there was a strong and positive relationship.

Keywords: Critical reading, critical writing, primary school

Giriş

Okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye dair literatürde kuramsal ve uygulama temelli pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Arıcı ve Taşkın, 2019; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Graham ve Hebert 2011; Harl, 2013; Kim ve diğ., 2018; Palmer, 2010). Hatta okuma ve eleştirel düşünme ile yazma ve eleştirel düşünmenin birlikte çalışmalara konu edildiği de görülmektedir (Döner ve Demir, 2024; Hasanah, Martina ve Afriani, 2022; Hidayati, Inderawati ve

* Bu makale ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın “Eleştirel Okuryazarlık Uygulamalarının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, t.okur91@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8546-8918

*** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Ankara, seyitates@gazi.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4498-0376

Loeneto, 2020; Hosseini ve diğ., 2012; Karadüz, 2010; Paige, Rupley ve Ziglari, 2024). Ancak temel okuma ve temel yazmanın ötesinde üst düzey zihinsel süreçler gerektiren eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerileri arasında ilişkiyi ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Kamçı ve Tuncer, 2025).

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma, üst düzey zihinsel bir beceri olan eleştirel düşünme sürecini (Haladyna ve Rodriguez, 2013) gerektiren okuryazarlık becerileri olarak değerlendirilmektedir (Afflerbach ve Cho, 2011). Eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayan bir okur, edilgen bir tavırla metindeki iletileri doğru kabul edebilmekte (Ülper, 2021); bu durum, okurun yazar tarafından kolaylıkla yönlendirilebilmesine neden olabilmektedir (Çiftçi, 2006; Gregory ve Cahill, 2009). Aktarımcı okuma olarak da adlandırılan bu süreçte; tek bir metne odaklanılarak yazara koşulsuz inanma söz konusu olup süreç, yüzeysel (literal) anlamayla sonuçlanmaktadır (Akyol, 2020). Satır aralarındaki mesajların anlaşılabilmesi ve metnin derinlemesine yorumlanabilmesi için eleştirel okuma becerisine ihtiyaç vardır (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001). Eleştirel okuma, metindeki görüşleri kavrama, analiz etme, yorumlama ve değerlendirme (Diyanni, 2017), yazarın amacının ve örtük anlamlarının farkında olma (Ülper, 2021) ve nihayetinde anlam kurmanın ötesine geçerek sorgulayarak tepkide bulunma (Ateş, 2013) süreçlerini içerir. Eleştirel yazma sürecinde ise bir argüman oluşturmak, iddiaları desteklemek üzere kaynaklardan kanıt sunmak gibi eleştirel okumayı içeren göstergelerin (Cottrell, 2013) olduğu belirtilmektedir. Bu bakımdan eleştirel okuma ve eleştirel yazmanın, ilişkili beceriler olduğu söylenebilir. Ancak bu ilişkinin bilimsel verilerle desteklenmesi, bu becerilerin gelişimine yönelik öğretim faaliyetleri açısından önem arz etmektedir.

Goatly ve Hiradhar (2016) eleştirel düşünme becerisinin teorik yöntemlerle öğretilmesi yerine, eleştirel okuma ve eleştirel yazma gibi gerçek hayat pratikleri yoluyla geliştirilmesi; Mendelowitz (2017) ise, metinlere eleştirel bakışın yalnızca eleştirel okumayla değil, metin üzerine yeniden düşünmeyi sağlayan yazma etkinliğinin olduğu bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Literatürdeki bu iddialar eleştirel düşünme bileşenlerinin okuma ve yazma eylemleri için kullanıldığı (Nosich, 2018) veya eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için okuma ve yazma etkinliklerinin birlikte işe koşulması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu beceriler arasındaki ilişkinin verilerle ortaya konması ise verilecek eğitimin niteliğini şekillendirmede ve değerlendirme çalışmalarında belirleyici bir faktör olabilir.

İlişkili olsun ya da olmasın eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri eğitimleriyle ilgili bir başka tartışma konusu da bu eğitimlerin ne zaman verilmesi gerektiği hususudur. Bu duruma yönelik ilgili becerilerin farklı kademelerde değerlendirildiği verileri incelemek yararlı olabilir. Ulusal ve uluslararası izleme sınavları değerlendirilen beceriler açısından öğrencilerimizin istenilen seviyede olmadığına yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır. Her eğitim kademesinde yapılması planlanan ve ilk aşamada yedinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen Dört Temel Dil Becerisi Sınavı'nda (MEB, 2020) Türkiye genelindeki öğrencilerin konuşma ve dinleme alt testlerinde daha başarılı oldukları ancak okuma ve yazma alt testlerinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Okuma, matematik ve fen gibi farklı disiplin alanlarında 15 yaş grubundaki öğrencilerle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda temel düzey becerilerden; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık gibi üst düzey becerilere kadar bireylerin seviyelerini tespit etmeye yönelik farklı sorular yer almaktadır (MEB, 2022). PISA 2022 OECD Ülke Raporuna göre Türkiye'de, soyut kavramlar bulunan metinleri anlama, içerikteki bilgi kaynağının farkında olma, gerçek ile görüşü ayırt etme gibi becerilerin bulunduğu üst seviyedeki okuma becerilerine sahip öğrencilerin oranı %2 iken OECD ortalamasının %7 olduğu belirtilmektedir. Ortaokul kademesinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası standarttaki bu sınavlar sorunun kaynağı olarak erken dönemleri işaret etmektedir.

İlkokul kademesinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası sınavlarda da benzer bir tablo söz konusudur. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen uygulama raporunda (MEB, 2019) Türkçe alanında okuma ve yazma öğrenme alanı sürece dâhil edilmiştir. Ölçme sonuçlarına göre Türkiye genelinde okuma ve yazma öğrenme alanlarında değerlendirilen dördüncü sınıf öğrencilerinin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta

düzeyde, %32,6'sının ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı ifade edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ve okuma alışkanlıklarını uluslararası standartlarda değerlendiren Progress in International Reading Literacy Study (Mullis ve diğ., 2023) sonuçlarına göre ise metni akıcı okumayı esas alan temel okuryazarlık becerileri Türkiye'nin de yer aldığı 57 ülkede dördüncü sınıf öğrencilerinin %94'ü tarafından sağlanırken, metni yorumlama ve değerlendirme becerilerini kapsayan yüksek düzeyde okuryazarlık becerileri %36'lık oranda gerçekleşmiştir. Daha karmaşık metinlerle etkileşime girme, değerlendirme ve özetleme becerilerinin yer aldığı ileri düzey okuma becerilerinin ise yalnızca %7 oranında kaldığı belirtilmektedir.

Ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde temel eğitim kademelerinde okuma ve yazmayı temel seviyelerden üst seviyelere taşıyan yorumlama, değerlendirme, eleştirme gibi eleştirel okuma ve yazmaya yönelik becerilerin istendiği, ancak öğrencilerin çoğunluğunda bu becerilerin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bununla beraber farklı disiplinlere yönelik sorgulamaların yaşantıları daha zengin hale getirdiği ifade edilmekte (Nosich, 2018); okuma-yazma ve matematikte temel becerilerin yanı sıra bireylerin teknoloji odaklı bir dünyada yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve diğer üst düzey bilişsel ve sosyal becerileri edinmesi acil bir ihtiyaç olarak görülmektedir (UNESCO, 2016; OECD, 2019). Bu bağlamda öğretim programlarda eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin varlığı ve yerinin tartışılması gerekmektedir. Hollanda, Letonya, Çekya, Litvanya gibi ülkelerde “eleştirel düşünme için okuma ve yazma” programları ile ilkokuldan itibaren eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir (Avrupa Komisyonu, 2011). Finlandiya'nın 2030 hedeflerine yönelik okuryazarlık stratejileri raporunda eleştirel okuryazarlık uygulamalarının, ilkokuldan itibaren günlük hayata dair konularda farklı türdeki metinlerle gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Finish National Agency for Education, 2021).

Türkiye'deki ilkokul Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2005; 2015; 2019; 2024) incelendiğinde; üst düzey okuma ve yazma becerileri olan eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerisi ilkokulda hedeflenen beceriler arasında yer almamaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda (2024) eleştirel okuryazarlık tema içeriğinde yer alırken, okuryazarlığa yönelik beceri öğretimi hakkında bir açıklama veya öğrenme çıktısı yer almamaktadır. Ortaokul Türkçe Programında ise eleştirel okuma sekizinci sınıfta kullanılması gereken yöntemler, eleştirel yazma ise yedinci sınıftan itibaren öğrencinin yazmada seçebileceği yöntem ve teknikler arasında yer almaktadır. Öğretim programlarında doğrudan hedeflenen beceriler arasında yer almasa da Duran (2013) okuma yazma kazanımları veya öğrenme çıktıları ile eleştirel okuma ve yazma beceri göstergeleriyle ilişkiler kurulabileceğini ifade etmektedir. Ancak bu becerilerin önceki programlarda hedeflenen beceriler arasında doğrudan yer almaması ve 2024 programında sadece kavramsal düzeyde varlığı üzerinde önemle durulması ve tartışılması gereken bir durumdur.

Günlük yaşamda bir kaza raporu yazmadan üniversite derslerinde konu analizleri yapmaya, bir haber metni hazırlamadan bilimsel incelemeler yaparak raporlaştırmaya kadar pek çok iş ve eylem eleştirel düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Dijital gelişimin, yapay zekâ ile ivme kazanması ise, gerçek hayat problemleri karşısında bu becerilerin önemini daha da artırmıştır. Teknolojik gelişmeler önceleri basılı metne dayalı olan okuma yazma becerilerinin kullanımını farklı bir zemine taşımış, bilgi alışverişi basılı metne gerek kalmadan saniyelerle gerçekleşir hale gelmiştir. Yapay zekâ teknolojisinin sunduğu fırsatlarla birlikte akıllı telefonlar, bilgisayar, tablet ve benzeri araçlarla her türden içerik, farklı metin yapıları ve çoklu sunum kanallarıyla her zaman diliminde ve her yaşta insana rahatlıkla ulaşabilmektedir. Bununla beraber elektronik ortamda sunulan birçok metnin doğruluğu, bilimselliği, uygunluğu gibi konulardaki karar verme sorumluluğu bireylerin her zamankinden daha fazla ve yetkin “okuryazar” olmalarını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2022). Bireyler metinlerdeki iletileri sorgulamalı, değerlendirmeli yani kendi süzgecinden geçirmeli ve tepkide bulunmalıdır. Literatürde eleştirel okuma (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Ateş, 2013; Duran, 2013; Fisher, 2008; Gunning, 2014; Jocius ve Shealy, 2018; Li ve diğ., 2016) ve eleştirel yazma (Bitir ve Duran, 2021; Lewison, Leland ve Harste, 2014; Valentin, Muliasari ve Ananthia, 2018) ile ilgili ulaşılan çalışmalarda ise bu becerilerin ilkokul kademesinden başlanarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Wyse ve Hacking (2024) de öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve ileri seviyelere taşımak için farklı okuma yazma becerilerine yönelik veri toplanması, öğretim yöntemlerinin de bu bilimsel veriler ışığında tasarlanması

gerektiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede mevcut çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceriler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Hem ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve yazma becerilerinin tespiti hem de literatürde teorik olarak varlığı kabul edilen bu iki beceri arasındaki ilişkinin verilere dayalı olarak incelenmesinin bu yönde atılacak adımlar ve yapılacak çalışmalar için bir zemin ve yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında bu amaçla geliştirilen eleştirel okuma ve eleştirel yazma araçları da söz konusu becerilerle ilgili öğrenciler hakkında bilgi toplamada ve bu becerilere ilişkin eğitimleri düzenlemede yön gösterici olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeyleri tespit edilerek beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyonel araştırma yönteminden faydalanılmıştır. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi tanımlamak ve ölçmek için kullanılan araştırma modelidir (Creswell, 2015). Araştırmada, öğrencilerin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerini tespit etmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler analiz edilerek becerilerin ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma grubu

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkezindeki bir devlet okulunda yürütülmüştür. Bu okulun üç farklı şubesinde dördüncü sınıfa devam eden 96 öğrenci bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Özel eğitim alan kaynaştırma öğrencileri ve anadili Türkçe olmayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmaya 49 erkek ve 47 kız öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden toplanan kişisel bilgiler ile sosyoekonomik bir veri elde etmek için TIMSS değerlendirmelerindeki “Home Educational Resources Index (HER)” ölçütünden yararlanılmıştır. Bu ölçüte göre ebeveynlerin en yüksek eğitim durumu, sahip olunan kitap sayısı, evdeki; çalışma masası, bilgisayar/tablet erişimi gibi değişkenler öğrenci verilerini incelemeye sosyoekonomik bir gösterge olarak görülmektedir (Broer, Bai ve Fonseca, 2019). Bu ölçütlere göre ilgili değişkenlerin en düşük ve en yüksekteki dilimleri belirlendiğinde araştırma grubu verilerinin orta sosyoekonomik düzey aralığında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerini ölçmek üzere araştırmacılar tarafından eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Eleştirel okuma değerlendirme aracı; bilgilendirici ve hikâye edici türde iki metin, metinlere yönelik hazırlanan sorular ve yanıt bölümleri ile cevapları değerlendirmek üzere hazırlanan eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır. Eleştirel yazma değerlendirme aracı ise iki farklı yazma görevi için yönerge, yazma bölümü ve ürüne yönelik eleştirel yazma dereceli puanlama anahtarından oluşmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme sürecinde; dereceli puanlama anahtarlarının türünün belirlenmesi, beceri göstergelerinin ve boyutların tanımlanması, göstergelere yönelik soruların ve görevlerin yazılması, performans düzeylerinin belirlenmesi aşamaları (Brookhart, 2023) izlenmiştir. Bu süreçlerin ardından araçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan araçların; eleştirel okuma ve eleştirel yazma göstergelerine uygunluğu, okuma metinlerinin ve eleştirel yazma görevlerinin becerilere uygunluğu, dil ve anlatım açısından uygunluk, araştırmanın amacına uygunluk, ilkokul dördüncü sınıf düzeyine uygunluk kriterlerine göre değerlendirmeleri ve görüş bildirmeleri istenmiştir. Düzenlemelerin ardından uzmanlar tarafından araçların becerilere yönelik ve ilkokul öğrencilerine uygun olduğu kararı verilmiştir. Pilot uygulama ile de kullanılabilirliği test edilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada eleştirel okuma değerlendirmeleri metinlere verilen okur tepkileri, eleştirel yazma değerlendirmeleri ise verilen yazma görevlerine dayalı olarak ortaya konan yazma performansları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Brookhart’a (2023) göre, bütüncül dereceli puanlama

anahtarında her bir göreve özgü tam, kısmi veya yetersiz puanlar, analitik dereceli puanlama anahtarında ise performans düzeylerine göre yapılan derecelendirmeler toplanarak toplam puan belirlenir. Eleştirel okuma göstergelerine göre sorulan sorular göreve özgü bütüncül dereceli puanlama anahtarı ile; eleştirel yazma göstergelerine göre verilen görevler ise performans düzeylerinin tanımlandığı analitik dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin göstergeleri alan yazın taramasıyla belirlenmiştir. Belirlenen göstergeler Türkiye’deki ilkökul öğretim programları (MEB, 2005; MEB, 2019; MEB, 2024) dikkate alınarak dördüncü sınıf seviyesine yönelik yazılmıştır. Eleştirel okuma için toplam sekiz gösterge ve üç boyut, eleştirel yazma için beş gösterge ve beş boyut belirlenmiştir

Eleştirel okuma ile ilgili farklı araştırmalardan (Akyol, 2007; Akyol, 2020; Ateş, 2013; Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Collins ve Cheek, 1999; Cottrell, 2013; Deal ve Rareshide, 2013; Diyanı, 2017; Duran ve Yalçıntaş, 2015; Flamond 1962; Hoffman, 1992; MEB, 2018; Özensoy, 2011; Russell, 1963; Spache ve Spache, 1973; Ülper, 2021) toplam sekiz gösterge belirlenmiştir. Göstergeler “Eleştirel Okuma Göstergeleri” tablosunda sunulmuştur.

Tablo 1.

Eleştirel Okuma Göstergeleri

Alan Yazında Eleştirel Okuma Göstergeleri	İlkokul için Belirlenen Eleştirel Okuma Göstergesi	Göstergenin Eleştirel Okuma Boyutu
Okuduklarından öznel ve nesnel (Spache ve Spache, 1973), gerçek ve kurgu olanı ayırt etme (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Collins ve Cheek, 1999)	Metinde özneliği ve nesneliği, gerçekliği ve kurguyu ayırt etme	Anlam Oluşturma (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Metnin iletisini/mesajını anlama (Ülper, 2021), Metnin kavranması (Diyanı, 2017) Metinden anlam oluşturma (Deal ve Rareshide, 2013)	Metindeki mesajı tespit etme	Anlam Oluşturma (Hikâye Edici Metin)
Metindeki örnek, ayrıntı ve açıklamalara atıf yaparak iddiaları ve kanıtları tespit etme (Ateş, 2013; Flamond 1962; Russell, 1961), Metinde kanıt arama (Cottrell, 2013)	Metindeki iddiaları ve kanıtları tespit etme	Anlam Oluşturma (Bilgilendirici Metin)
Metinle ilgili sorular sorma (Barnet ve Bedau, 2011; Çiftçi, 2006; Özensoy, 2011) Okurların metinle ilgili derinlemesine sorular sorması (Akyol, 2007)	Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorma	Sorgulama (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Yazarın amacını belirleme (Cottrell, 2013; Spache ve Spache, 1973) Tarafılığın ve yanlılığın belirlenmesi (Ateş, 2013; Duran ve Yalçıntaş, 2015)	Metnin ve yazarın amacını tespit etme	Sorgulama (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)
Metne eleştiri yapılması (Akar, Başaran ve Kara, 2016), Metne yönelik olumlu veya olumsuz eleştiri yapma (Hoffman, 1992) Metni değerlendirme ve reaksiyonda bulunma (Akyol, 2020)	Metne yönelik reaksiyonda bulunma	Değerlendirme (Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metin)

Metindeki mesaja katılıp katılmadığını belirleme (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Özensoy, 2011)	Metindeki mesajlara katılıp katılmadığını belirleme	Değerlendirme (Hikâye Edici Metin)
Metindeki bilgilerin güvenilirliğine karar verme (Afflerbach ve Cho, 2011; Collins ve Cheek, 1999)	Metindeki bilgilere ve iddialara güvenip güvenmediğine karar verme	Değerlendirme (Bilgilendirici Metin)

Alan yazında ulaşılan eleştirel yazma becerisine yönelik göstergeler (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; Bitir ve Duran, 2021; Cottrell, 2013; MEB, 2005; Nosich, 2018; Orhon, 2020; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011) “Eleştirel Yazma Göstergeleri” tablosunda sunulmuştur.

Tablo 2.

Eleştirel Yazma Göstergeleri

Alan yazında Eleştirel Yazma Göstergeleri	İlkokul için Belirlenen Eleştirel Yazma Göstergesi	Göstergenin Eleştirel Yazma Boyutu
Kişisel yorum yapma (MEB,2005), kişisel bir tez ortaya koyma (Nosich, 2018)	Yazısında konuyla ilgili kişisel görüşlerine yer verme	Görüş Bildirme
Çözüme yönelik olma (Aydın, Erol ve Kaya, 2020; MEB, 2005)	Yazısında soruna yönelik çözüm önerisi sunma	Çözüm Önerme
İddialarına yönelik gerekçe sunma (Cottrell, 2013; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011)	Yazısındaki iddialara gerekçe sunma	Gerekçe Sunma
Yazıda konu ile ilgisi olmayan ifadelerden kaçınma (Wallece ve Wray, 2011) tutarlı olma (Bitir ve Duran, 2021)	Yazısında tutarlılık ve bütünlüğü sağlama	Tutarlılık ve Bütünlük
Dil ve anlatım uygunluğu (Bitir ve Duran, 2021), Doğru ve amaca uygun yazılı anlatım (Orhon, 2020)	Yazının doğru üretilmesi ve yerleştirilmesi	Sunum

Beceri göstergeleri belirlendikten sonra göstergelere yönelik soru ve görevlerin hazırlama süreci gerçekleştirilmiştir. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı gibi ulusal (MEB, 2020) ve PISA, PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerde de (MEB, 2022; Mullis ve diğ., 2023,) okuma becerileri için farklı metin türlerine yer verilmektedir. Farklı metin türlerinin farklı anlam kurma süreçlerini gerektirdiği belirtilmektedir (Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2013). Eleştirel okuma değerlendirme aracı bir bilgilendirici ve bir hikâye edici metinden oluşmaktadır. Bilgilendirici metin TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisinden alınan “Robotla Sohbet Edilir mi?” adlı metin (Kabataş, 2024), hikâye edici metin MEB Çocuk Yayınları tarafından yayımlanan “La Fontaine’den Seçmeler” kitabından “Karga ile Tilki” (Yüksel, 2017) metnidir. Her metne ilişkin göstergelerle ilgili altı açık uçlu soru sorulmuştur. Bilgi verici ve hikâye edici metinlere yönelik farklı ve ortak göstergeler bulunduğundan dereceli puanlama anahtarları hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik olmak üzere iki farklı şekilde geliştirilmiştir. Eleştirel okuma dereceli puanlama anahtarları, göstergelerin farklı düzeylerde puanlanmasıyla toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Dört gösterge 20 puan, iki gösterge 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Eleştirel yazma değerlendirme aracı iki farkı konuya yönelik yazma görevinden oluşmaktadır. Bu konular çocukların “çocukların cep telefonu kullanımı” ve “okuldaki teneffüs süreleri” olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden yazma görevinde belirtilen duruma yönelik sorunu, görüşlerini ve çözümlerini yazım kurallarına dikkat ederek eleştirel bir metin olacak şekilde yazmaları istenmiştir. Eleştirel yazılar analitik dereceli puanlama anahtarında tanımlanan beş boyut ve dört düzeye göre puanlanmıştır. Boyutlar ileri düzey 4 puan, yeterli düzey 3 puan, temel düzey 2 puan, başlangıç düzeyi 1 puan olmak üzere toplam 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin nihai eleştirel okuma ve eleştirel yazma puanları iki değerlendirme sonucundaki puanlarının ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarından alınan toplam puanların başarı düzeylerinin belirlenmesi için performans kategorileri dikkate alınarak puan aralıkları belirlenmiştir (Brookhart, 2023). Eleştirel okuma değerlendirme aracında; 0-24 puan aralığı başlangıç düzeyi, 25-49 puan aralığı temel düzey, 50-74 puan aralığı yeterli düzey, 75-100 puan aralığı ileri düzey olarak tanımlanmıştır. Eleştirel yazma değerlendirme aracında; 5-8,74 puan aralığı başlangıç düzeyi, 8,75-12,49 puan aralığı temel düzey, 12,50-16,24 puan aralığı yeterli düzey, 16,25-20 puan aralığı ileri düzey olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için araştırma izinleri ile okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Öğretmenlerin uygun gördüğü ders saatlerinde veriler toplanmıştır. Her bir şubede; kişisel bilgiler formu bir ders saatinde, iki metin türünde eleştirel okumaya yönelik soruların yanıtlanması farklı günlerde ikişer ders saatinde, iki eleştirel yazma görevi ise farklı günlerde birer ders saatinde tamamlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ana dili Türkçe olmayan mülteci öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sürece katılımı sağlanmış, ancak elde edilen veriler değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarıyla 96 dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. 57 veri birbirinden bağımsız iki puanlayıcı tarafından puanlanarak puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik, aynı maddelere yönelik farklı puanlayıcıların yaptığı puanlamalar arasındaki tutarlılığa ilişkin ölçüttür (İlhan, Güler ve Taşdelen Teker, 2024). Değerlendirme araçlarına yönelik puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanması için; sınıf eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip bir puanlayıcıya araçlar tanıtılarak ve örnek yanıtların bulunduğu detaylı hazırlanmış puanlama anahtarları ile puanlama eğitimi verilerek ölçme hatalarının azaltılması (Gorman, 2015) amaçlanmıştır. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra puanlayıcılar arası uyumun hesaplanması için “Krippendorff alfa” katsayısı (Marzi, Balzano ve Marchiori, 2024) kullanılmıştır. Bu analizin kullanılmasının sebebi dereceli puanlama anahtarında kullanılabilmesi (Brookhart, 2023) ve şans faktörünün de hesaba katılarak esnek katılımcı sayısı ile hesaplanabilmesidir (Krippendorff, 2018). Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarındaki puanlayıcılar arası uyumunun belirlenmesi için hesaplanan Krippendorff alfa katsayıları Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Eleştirel Okuma Puanlamalarının Krippendorff Alfa Katsayıları

	1.Soru	2. Soru	3. Soru	4.Soru	5.Soru	6. Soru	Toplam
Hikâye Edici Metne Yönelik Puanlayıcılar Arası Uyum	,925	,953	,892	,846	,940	,953	,964
Bilgilendirici Metne Yönelik Puanlayıcılar Arası Uyum	,909	,996	,984	,896	,918	,960	,947

Krippendorff alfa>,80

Tablo 4.

Eleştirel Yazma Boyutlarının Krippendorff Alfa Katsayıları

Boyut	1.Boyut	2. Boyut	3.Boyut	4.Boyut	5.Boyut	Toplam
1. Eleştirel Yazma Görevi Puanlayıcılar Arası Uyumu	,865	,870	,919	,975	,891	,965
2. Eleştirel Yazma Görevi Puanlayıcılar Arası Uyumu	,881	,979	,845	,915	,840	,951

Krippendorff alfa>,80

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde tüm soru ve boyutlardaki puanlayıcılar arası uyum Krippendorff alfa katsayılarının ,80 üzeri olduğu görülmektedir. Bu istatistik iyi uyum olarak kabul edilmektedir (Krippendorff, 2018). Eleştirel okuma ve eleştirel yazma değerlendirme araçlarına yönelik puanlayıcılar arası uyum katsayıları Krippendorff alfa katsayı formülüne göre iyi uyuma sahiptir. Bu değerler, araçların ilgili becerilerin ölçümünde güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS Statistics 27 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki farklı metne yönelik açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ile toplam eleştirel okuma puanlamaları; iki farklı yazma görevine yönelik ortaya koydukları ürünler üzerinden de toplam eleştirel yazma puanları belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Analizden önce verilerin dağılımının normal olup olmadığı incelenmiştir. Shapiro Wilk testi sonuçlarındaki değerler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma Verilerinin Normallik Testi

	Shapiro-Wilk Değeri	p
Eleştirel Okuma Verileri	,971	,059*
Eleştirel Yazma Verileri	,972	,071*

**p>,05*

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel okuma ve yazma verilerine yapılan normallik testi anlamlılık değerlerine göre ($p>,05$) verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Veriler normal dağıldığı için beceri ilişkisinin incelendiği korelasyon analizi için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Field, 2024).

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= 30.07.2024

Belge sayı numarası= E.1006875

Bulgular

Araştırmada eleştirel okuma ve eleştirel yazma düzeylerinin belirlenerek iki beceri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle ilk olarak becerilere yönelik bulgular, ardından beceriler arasındaki ilişkiye dair bulgular sunulmaktadır.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyleri ve yüzdelik dağılımları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Eleştirel Okuma Düzeyleri ve Yüzdelik Dağılımı

Eleştirel Okuma Düzeyi	N	Yüzde
Başlangıç	30	%31,25
Temel	46	%47,92
Yeterli	17	%17,71
İleri	3	%3,13

Tablo 6 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama eleştirel okuma puanlarının temel düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Temel düzeyin üstüne çıkabilen öğrencilerin oranı %20,84'tür. Hikâye edici ve bilgilendirici metinde eleştirel okuma boyutlarının ortalama puanları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Farklı Metin Türlerinde Eleştirel Okuma Boyutları Ortalama Puanları

Soru	1.Soru (10 Puan)	2.Soru (20 Puan)	3.Soru (20 Puan)	4.Soru (10 Puan)	5.Soru (20 Puan)	6.Soru (20 Puan)
Boyut	Anlam Oluşturma	Anlam Oluşturma	Sorgulama	Sorgulama	Değerlendirme	Değerlendirme
Hikâye Edici Metin	6,63	10,33	3,80	3,80	5,54	6,20
Bilgilendirici Metin	6,20	4,78	7,28	5,87	6,30	7,61

Tablo 7 incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik eleştirel okuma puan ortalamalarının boyutlara göre farklılaştığı görülmektedir. Hikâye edici metinlere yönelik eleştirel okumada anlam oluşturma ortalamalarının (6,63-10,33) diğer boyutlara göre daha iyi olduğu, sorgulama boyutu ortalamalarının ise düşük seviyelerde (3,80-3,80) kaldığı görülmektedir. Bilgilendirici metindeki anlam oluşturma boyutu ortalamalarının hikâye edici metindeki anlam oluşturma boyutuna göre düştüğü (6,20-4,78), sorgulama boyut ortalamalarının ise yükseldiği (7,28-5,87) görülmektedir. Her iki türün eleştirel okuma toplam puan ortalamaları ve eleştirel okuma ortalama puanları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Farklı Türdeki Metinlerin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalamaları

	Hikâye Edici Metin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalaması	Bilgilendirici Metin Eleştirel Okuma Toplam Puan Ortalaması	Eleştirel Okuma Ortalama Puanı
Ortalama Puan	36,7	38,04	37,27
SS	20,44	19,63	17,52

Tablo 8 incelendiğinde hikâye edici ve bilgilendirici metinlere yönelik eleştirel okuma toplam puan ortalamaları incelendiğinde bilgilendirici metnin eleştirel okuma puan ortalamalarının hikâye edici metinlere göre daha yüksek olduğu (36,7-38,04) görülmektedir. Hikâye edici ve bilgilendirici metin eleştirel okuma puanlarının ortalaması 37,27'dir. Bu değer başarı düzeyi için belirlenen puan aralığına göre incelendiğinde 96 dördüncü sınıf öğrencisinin eleştirel okuma puan ortalamasının temel düzey puan aralığında (25-49) olduğu görülmektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Düzeyine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma verilerinden sonra eleştirel yazma verilerine yönelik bulgular sunulmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma düzeyleri ve yüzdeler dağılımı Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9.

Eleştirel Yazma Düzeyleri ve Yüzdeler Dağılımı

Eleştirel Yazma Düzeyi	N	Yüzde
Başlangıç	31	%32,29
Temel	33	%34,38
Yeterli	29	%30,21
İleri	3	%3,13

Tablo 9 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma düzeylerinin ileri düzey hariç birbirine yakın yüzdelerle olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık %33'lük kısmı ise temel düzeyin üzerine çıkabilmiştir. Eleştirel yazma görevlerinin boyut puanı ortalamaları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Eleştirel Yazma Görevleri Boyut Puanı Ortalamaları

	Görüş Bildirme (4 puan)	Çözüm Önerme (4 puan)	Gerekçe Sunma (4 puan)	Tutarlılık ve Bütünlük (4 puan)	Sunum (4 puan)
1.Yazma Görevi	2,45	2,45	2,01	2,36	2,34
2. Yazma Görevi	2,51	2,1	1,9	2,23	2,3

Tablo 10 incelendiğinde görüş bildirme, çözüm önerme, gerekçe sunma, tutarlılık ve bütünlük ve sunum boyut ortalamalarının birbirine yakın değerlere sahip olduğu, bununla beraber iki farklı yazma görevine yönelik eleştirel yazma puan ortalamalarında "gerekçe sunma" boyutunun diğer boyutlara göre düşük seviyede kaldığı görülmektedir (2,01-1,9). İki farklı yazma görevinin toplam puan ortalamaları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11.

Eleştirel Yazma Görevleri Toplam Puan Ortalamaları

	Birinci Eleştirel Yazma Görevi Toplam Puan Ortalaması	İkinci Eleştirel Yazma Görevi Toplam Puan Ortalaması	Eleştirel Yazma Puanı Ortalaması
Ortalama	11,63	11,03	11,33
SS	3,33	3,7	3,13

Tablo 11 incelendiğinde iki farklı yazma görevinin puan ortalamaları ve eleştirel yazma puan ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir (11,63-11,03). Eleştirel yazma puan ortalaması, 20 tam puan üzerinden belirlenen puan aralığına göre incelendiğinde 96 dördüncü sınıf öğrencisinin

eleştirel yazma puan ortalamalarının temel düzey puan aralığında (8,75-12,49) olduğunu göstermektedir.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma İlişkisine İlişkin Bulgular

Eleştirel okuma ve eleştirel yazma puan ortalamalarının korelasyon değerleri Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12.

Eleştirel Okuma ve Eleştirel Yazma Ortalamalarının Korelasyonu

N	96
Pearson Korelasyon katsayısı (r)	,597
p	<,001

*p<,001

Tablo 12 incelendiğinde eleştirel okuma ve eleştirel yazma ortalama puanlarının ilişkisinin anlamlı ve güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. ($p<0,001$). Pearson Korelasyon katsayısının (r), -1 ile +1 arası bir değer alabileceği ve ,5’ten büyük değerlerin pozitif yönlü güçlü ilişkiyi açıkladığı ifade edilmektedir (Field, 2024). İki değişken arasında bulunan korelasyon değerinin ($r=,597$) etki değerini belirlemek için r kare değeri hesaplandığında ,356 değerine ulaşılmaktadır. Bu değer, iki beceri arası ilişkinin %35’lik bir varyans ile açıklandığını göstermektedir (Field, 2024; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen verilere göre 96 dördüncü sınıf öğrencisinin eleştirel okuma ve eleştirel yazma puan ortalamaları dördüncü sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanmış değerlendirme araçlarına göre temel düzeydedir. Bu verilerle ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçları karşılaştırılabilir. ABİDE 2018 (MEB,2019) kapsamındaki okuma ve yazma öğrenme alanlarına yer verilen Türkçe testlerinde; “tanıma, hatırlama, çıkarım yapma, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve üretme” bilişsel süreçleri yer almıştır. Temel altı düzeyden ileri düzeye doğru ilerleyen bilişsel süreçlerin, üst düzeylere doğru çıkıldıkça araştırmadaki eleştirel okuma ve eleştirel yazma boyutlarıyla benzer süreçlere yer verildiği görülebilmektedir. Özellikle öğrenme alanında üst düzeyde yer alan “metnin öğelerini, içeriğini ve dilini değerlendirme” düzeyi ile “bilgi ve düşünceleri birleştirme ve yorumlama” düzeyi, eleştirel okuma ve yazma becerileri kapsamında araştırmadaki verilerle yorumlanabilir. ABİDE 2018 sonuçlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin %6,9’unun okuma ve yazma öğrenme alanlarında ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerinde ise eleştirel okuma ve yazmada ileri düzeydeki öğrencilerin oranı %3,13’tür. Daha geniş ölçekte karşılaştırma yapmak için okuryazarlık becerilerinin uluslararası standartlarda değerlendiren PIRLS 2021 (Mullis ve diğ., 2023) verileri incelenebilir. PIRLS 2021 değerlendirmesine dahil olan 57 ülkede karmaşık metinlerle etkileşime girme, değerlendirme ve özetleme becerilerini içeren ileri düzey okuma yapabilen öğrencilerin oranı %7 olarak belirtilmektedir. Değerlendirmedeki düzeylerde ve beceri kapsamlarında farklılıklar olsa da okuryazarlık becerilerinde ileri düzeye çıkabilen öğrencilerin oranları incelendiğinde ABİDE 2018 ve PIRLS 2021 sonuçlarıyla araştırma verilerinin birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Araştırma verileriyle birlikte ulusal ve uluslararası değerlendirme sonuçlarının paralellik göstermesi eleştirel okuma ve yazma becerilerinin öğrencilerin ileri düzeyde okuma ve yazma yapılabilmesi için gerekli beceriler (Afflerbach ve Cho, 2011; Haladyna ve Rodriguez, 2013) olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma verileri yorumlamak için ilkokul düzeyinde eleştirel okuma ve yazma becerilerinin ele alındığı alan yazındaki çalışmalar incelenebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma düzeyini eleştirel okuma ölçekleriyle yüksek seviyede (Şara Hürsoy ve Karadedeli, 2022) ve orta seviyede tespit eden araştırmalar (Akar, Başaran ve Kara, 2016; Duran ve Yalçıntaş, 2015) bulunmaktadır. Bu bakımdan alan yazındaki çalışmalar ile araştırma verilerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi için farklı düzeyler belirlediği söylenebilir. Eleştirel okuma becerisinin ilkokulda

farklı düzeylerde belirlenmesinin sebebini anlamak için eleştirel okuma ölçme araçları incelenmelidir. Alan yazında eleştirel okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda ilkokul ve ortaokul düzeyinde kullanılan eleştirel okumaya yönelik; tutum, öz yeterlilik ve algı ölçekleri (Dilidüzgün, Leana Taşçılar ve Şahin, 2020; Epçaçan, 2012; Karadeniz, 2014; Kurnaz ve Çelikkanat Nas, 2022; Ünal, 2006), çoktan seçmeli başarı testleri (Efe ve Başkurt, 2024), çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların birlikte yer aldığı başarı testleri (Aydın, Erol ve Kaya, 2020) bulunmaktadır. Özdemir (2017), beklenenin aksine beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlilik seviyelerinin üst sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum temel eğitim kademelerindeki öğrencilerin öz değerlendirme becerilerine henüz tam olarak sahip olmadıkları görüşü (Zimmerman, 2002) ile açıklanabilir. Üst düzey becerilerin öğrencilerin fikirlerini ifade edebileceği açık uçlu sorularla yanıtlanması gerektiği (Haladyna ve Rodriguez, 2013) çoktan seçmeli testlerle yapılan değerlendirmelerin eleştirel okuma yerine yüzeysel anlamayı ölçmeye odaklandığı belirtilmektedir (Comber ve Nixon, 2011).

Eleştirel okuma değerlendirme aracındaki farklı metin türlerindeki boyut puanları incelendiğinde; hikâye edici metinlere yönelik anlam oluşturma ortalamalarının diğer boyutlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metindeki anlam oluşturma boyutu ortalamalarının ise hikâye edici metindeki anlam oluşturma boyutuna göre düştüğü görülmüştür. Başaran ve Akyol (2009), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik tutumlarının aynı olduğunu ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladığını tespit etmiştir. Mar ve diğ. (2021) meta-analiz çalışmalarında inceledikleri araştırmalarda yetişkin ve çocuk gruplarında hikâye edici metinlerin anlama ve hatırlama seviyelerinin bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma verilerinde de hikâye edici metinlerdeki anlam oluşturma boyutu bilgilendirici metinlerden daha yüksek olsa da toplam eleştirel okuma puanı hikâye edici metinlerde daha düşüktür. Bu veri öğrencilerin hikâye edici metinlerde anlam kurmayı sağlarken, eleştirel okuma yapmadıklarını göstermektedir. Bu çıkarıma paralel olarak hikâye edici metinlerde sorgulama boyutu ortalamalarının düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerdeki sorgulama boyut ortalamalarının ise hikâye edici metne göre yükseldiği görülmektedir. Eleştirel okuyucunun bilimsel veya kurgusal bir dilin kullanıldığı metinlerin doğruluğunu sorgulaması gerektiği belirtilmektedir (Cervetti, Pardales ve Domico, 2001; Çiftçi, 2006). Buna karşın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilgi veren metinleri daha çok sorgularken, hikâye edici metinleri daha az sorguladığı görülmektedir. Çocuklara yönelik yönlendirmeler içeren metinlerin kurgusal metinler olarak sunulduğu (Karagöz, 2018; O'Sullivan, 2011) düşünüldüğünde bireylerin bu metinlere eleştirel bakabilmesini sağlayacak becerileri edinmesi gerekmektedir.

Eleştirel okuma değerlendirme aracıda düşük puan ortalamaları tespit edilen sorgulama boyutuna yönelik göstergelerden biri; "metne yönelik sorgulayıcı sorular sorma" olarak belirlenmiştir. Sorgulayıcı sorular sorma göstergesine yönelik alan yazındaki çalışmalar incelenebilir. İlkokul öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere yönelik sorduğu sorularda çoğunlukla metin içi sorular sordukları belirtilmektedir (Yekeler Gökme ve Aktaş, 2021). Öğretmen ve öğrencilerin metinlere yönelik sorduğu soruların incelendiği çalışmalarda (Akyol ve diğ., 2013; Ateş ve diğ., 2016) ise öğretmenlerin basit anlama düzeyine yönelik sorular sordukları, öğrencilerin metinlere yönelik düşük düzey sorular sordukları, öğrencilerin düşünme düzeylerinin de öğretmenlerin sordukları sorulardan etkilendiği tespit edilmiştir. Metinle ilgili sorgulayıcı sorular sorma eleştirel okuma için temel düzeyden itibaren gerekli görüldüğünden (Akyol, 2007; Barnet ve Bedau, 2011; Çiftçi, 2006; Özensoy, 2011) sorgulayıcı soru sormaya yönelik ilkokul kademesindeki uygulamaların varlığı önemli görülmektedir.

Araştırma verilerini yorumlamak için eleştirel yazma becerisi ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir. Eleştirel yazma becerisi ile ilgili üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar çoğunlukta iken (Aksu Ataç, 2015; Karabay, 2013; Mendelowitz, 2017; Mostafa ve Mosoud, 2020; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013; Tuncer ve Kamçı, 2024), ortaokul (Tiryaki ve Ateş, 2021) ve ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların (Bitir ve Duran, 2021; Bitir ve Duran, 2023; Valentin, Muliasari ve Ananthia, 2018) nadir olduğu söylenebilir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma seviyesinin belirlendiği çalışmalarla araştırma verileri karşılaştırılabilir. Bitir ve Duran (2021) dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma seviyelerinin düşük düzeyde olduğunu; öğrencilerin planlama, kanıt sunma ve ikna etme, sorgulama ve çok boyutlu düşünme boyutlarında yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Araştırma

verilerinde de dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel yazma ortalama puanının temel düzeyde olduğu, öğrencilerin büyük bir kısmının temel düzeyin üzerine çıkamadığı görülmektedir. Eleştirel yazma değerlendirme aracı verilerindeki boyutlar incelendiğinde de “görüş bildirme”, “çözüm önerme”, “gerekçe sunma”, “tutarlılık ve bütünlük” ve “sunum” boyutlarının tümünün ortalamalarının yeterli düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca gerekçe belirtme boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Eleştirel yazıda iddiaların konuyla ilişkili örnekler, kanıtlar, kaynaklar gibi gerekçelerle açıklanması beklenmektedir (Cottrell, 2013; Paul ve Elder, 2005; Tiryaki ve Ateş, 2021; Wallece ve Wray, 2011). Dördüncü sınıf öğrencilerinin bu konuda yetersiz olması eleştirel yazma düzeylerinin yeterli ve ileri düzeylere çıkmasını engellemektedir. Bu bakımdan öğrencilerin yazma becerisini üst seviyelere çıkarabilecek eleştirel yazma uygulamalarının ilkökul kademesinden başlamasının önemli olduğu söylenebilir. Bu uygulamaların tasarlandığı çalışmalar üniversite öğrencileri ile yapılırken (Karabay, 2013; Mostafa ve Mosoud, 2020), ilkökul kademesinde daha az çalışma (Bitir ve Duran, 2023) yapılmaktadır.

Araştırma verilerinde eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin ilişkisi incelendiğinde; iki beceri arasında pozitif yönlü ve güçlü ilişkinin %35’lik bir varyans ile açıklandığı görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin ilişkili olduğunu verilerle tespit eden araştırmalara (Arıcı ve Taşkın, 2019; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Graham ve Hebert 2011; Harl, 2013; Kim ve diğ., 2018; Palmer, 2010) ek olarak üst düzey okuryazarlık becerileri olan eleştirel okuma ve yazma becerilerinin de ilişkili olduğunun tespit edilmesi bu becerilerinin öğretiminin planlanması adına önemli bir veri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca üniversite gibi daha üst kademelerde öğrencilerinin eleştirel okumaya ve eleştirel yazmaya yönelik algı düzeyleri arasında ilişki olduğuna (Kamçı ve Tuncer, 2025) dair araştırma sonuçları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Okuma ve yazma becerilerinin ilk okuma yazma döneminden itibaren birbirinin gelişimini etkilediği, becerilerin öğretiminde verilere dayalı bir yaklaşımla ilerlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Wyse ve Hacking, 2024). Graham ve Hebert (2011), deneysel araştırmaları ele aldıkları meta analiz çalışmasında, okuma ve yazma etkileşiminin olduğu uygulamaların birçok okuma ve yazma becerisini geliştirdiğine dair sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmektedir. Axelrod, Cooper ve Carillo (2020) da eleştirel okuma deneyimleri ile yazma becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmada belirlenen düzeyler ve boyutlara yönelik ilkokuldan itibaren uygulanacak nitelikte bir öğretim tasarımı, bu becerilerin öğretiminde ve geliştirilmesinde faydalı olabilir.

Okuma ve yazma becerilerini üst düzeylere çıkarmak için iki becerinin öğretimi de ihmal edilmemelidir. Akyol (2020), sınıf düzeyi yükselse de öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yazı yazma güçlüklerinin yaşadığını belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel okuma ve yazma becerilerinin temel eğitim kademelerinden başlaması önem teşkil etmektedir. Eleştirel okuma ve yazmanın metin temelli anlama, araştırma ve sorgulama için gerekli beceriler olduğu (Akin, Koray ve Tavukçu, 2015) bu nedenle temel eğitim düzeyinden itibaren ele alınması gerektiği (Ateş, 2013; Bitir ve Duran, 2021; Comber ve Nixon, 2011; Çiftçi, 2006; Duran, 2013; Gunning, 2014) belirtilmektedir. Türkçe İlkokul Öğretim Programlarında (2005; 2015; 2019; 2024) eleştirel okuma ve eleştirel yazma hedeflenen becerilerde yer almazken; uluslararası programlarda (Avrupa Komisyonu, 2011; OECD, 2019; UNESCO, 2016) hedeflendiği üzere bu becerilerin öğretimine ilkökul kademesinden başlanılmalıdır. Bu bakımdan araştırma için geliştirilen açık uçlu sorular ile farklı türde metinlerin bulunduğu eleştirel okuma değerlendirme aracının ve farklı görevlerle öğrencilerin yazılarının değerlendirildiği eleştirel yazma değerlendirme aracının bilimsel verilerden yola çıkarak tasarlanacak uygulamalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde becerilere yönelik gösterge ve verilerden yola çıkarak ilkökul kademesine yönelik öğretim uygulamaları tasarlanabilir. Bu araştırmanın sınırlılıkları çalışma grubundaki öğrencilerin dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler olmasıdır. İlkokulda temel düzeyde olan eleştirel okuma ve eleştirel yazma becerilerinin farklı sınıf ve kademelerde tespiti ile ilgili 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= Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu
Karar tarihi= 30.07.2024
Belge sayı numarası= E.1006875

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Afflerbach, P. P. ve Cho, B. Y. (2011). The classroom assessment of reading. In *Handbook of reading research, Volume IV* (pp. 487-514). New York: Routledge
- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Aksu Ataç, B. (2015). From descriptive to critical writing: A study on the effectiveness of advanced reading and writing instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 620-626.
- Akın, F., Koray, Ö. ve Tavukçu, K. (2015). How effective is critical reading in the understanding of scientific texts?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2444-2451.
- Akyol, H. (2007). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde. (ss. 15–48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (10.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13
- Axelrod, R. B., Cooper, C. R. ve Carillo, E.C. (2020). *Reading critically, writing well, A reader and guide*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Avrupa Komisyonu (2011). Avrupa'da Okuma Öğretimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar Erişim Adresi: https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23151841_avrupada_okuma_ogretimi.pdf
- Aydın, E., Erol, S. ve Kaya, M. (2020). Eleştirel okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 141-150.
- Barnet, S. ve Bedau, H. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. (8th ed.) Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). The relationship between reading fluency, writing fluency, speaking fluency, reading comprehension, and vocabulary. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 47(209), 25-53.

- Bitir, T. ve Duran, E. (2021). Fourth grade primary school students' critical writing skill levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 189-198.
- Bitir, T. ve Duran, E. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(37), 140-176.
- Broer, M., Bai, Y. ve Fonseca, F. (2019). Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS. *Volume V*. Springer Nature.
- Brookhart, S. M. (2023). *Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanması*. (İ. Karakaya, ve FN. Fişne, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. ve Damico, J. S. (2001). A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading online*, 4(9), 80-90.
- Collins, M. ve Cheek, E. H. (1999). *Assessing and guiding classroom reading instruction*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Comber, B. ve Nixon, H. (2011). Critical reading comprehension in an era of accountability. *The Australian Educational Researcher*, 38, 167-179.
- Cottrell, S. (2013). *The study skills handbook*. (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). London: Pearson.
- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam kurmanın zor ve önemli bir becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 55-80.
- Deal, A. ve Rareshide, M. (2013). Winston Salem State University Critical Reading Manual.
- Dilidüzgün, S., Leana Taşçılar, M. ve Şahin, G. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 372-386.
- DiYanni, R. (2017). Reading responsively, reading responsibly: An approach to critical reading. *Critical reading across the curriculum: Humanities*, 1, 1-23.
- Döner, S. Y. ve Demir, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(242), 1023-1058.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2015). Review of the critical reading education in the primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1560-1566.
- Efe, P. ve Başkurt, İ. (2024). Eleştirel Okuma Testi Geliştirme Çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 12(1), 46-71.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (6th ed.). London: Sage publications.
- Finish National Agency for Education (2021). National Literacy Strategy 2030. Erişim Adresi: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/National_literacy_strategy_2030.pdf
- Fisher, A. (2008). Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Flamond, R. K. (1962). Critical reading. *New Perspectives in Reading Instruction*, 292-297.
- Ghasemi, A. ve Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Graham, S. ve Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Gregory, A. ve Cahill, M. A. (2009). Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3(2), 6-16.

- Goatly, A. ve Hiradhar, P. (2016). *Critical reading and writing in the digital age: An introductory coursebook* (2th ed.). London: Routledge.
- Gorman, C. A. (2015). Current trends in rater training: A survey of rater training programs in American organizations. B. J. O'Leary, B. L. Weathington, C. J. L. Cunningham, ve M. D. Biderman (Ed.), In *Trends in training* (pp. 1-23). Cambridge Scholars Publishing.
- Gunning, T. G. (2014). *Creating literacy instruction for all students* (8th ed.). London: Pearson.
- Haladyna, T. M. ve Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. New York. Routledge.
- Harl, A. (2013). A historical and theoretical review of the literature: Reading and writing connections. *Journal of Reading Education*, 38(2), 13-18.
- Hasanah, R., Martina, F. ve Afriani, Z. L. (2022). The correlation between students' reading habit and critical thinking skills. *JPT: Jurnal Pendidikan Tematik*, 3(2), 68-76.
- Hidayati, M., Inderawati, R. ve Loeneto, B. (2020). The correlations among critical thinking skills, critical reading skills and reading comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 9(1), 69-80.
- Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking across the curriculum: Using I-charts to support learning. *Language arts*, 69(2), 121-127.
- Hosseini, E., Khodaei, F. B., Sarfallah, S. ve Dolatabadi, H. R. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-1364.
- İlhan, M., Güler, N. ve Taşdelen Teker, G. (2024) *Puanlayıcı Yargılarına Dayalı Ölçmelerde Geçerlik ve Güvenirlik* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jocius, R. ve Shealy, S. (2018). Critical book clubs: Reimagining literature reading and response. *The Reading Teacher*, 71(6), 691-702.
- Kabataş, Z. B. (2024). Robotla sohbet edilir mi? *Bilim Çocuk*, (313). Erişim adresi: <https://bilimcocuk.tubitak.gov.tr>
- Kamçı, F. ve Tuncer, M. (2025). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartları, eleştirel yazma becerileri, eleştirel okuma özyeterlik algıları ve eleştirel dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 429-445.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 113-140.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karagöz, B. (2018). Resimli çocuk kitaplarında gözden kaçan bir alan: ileti sorunsalı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1787.
- Kim, Y. S. G., Petscher, Y., Wanzek, J. ve Al Otaiba, S. (2018). Relations between reading and writing: A longitudinal examination from grades 3 to 6. *Reading and writing*, 31, 1591-1618.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Los Angeles: Sage publications.
- Kurnaz, H. ve Nas, Ş. Ç. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(2), 793-812.
- Lewison, M., Leland, C., ve Harste, J. C. (2014). *Creating critical classrooms: Reading and writing with an edge* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Li, M., Murphy, P. K., Wang, J., Mason, L. H., Firetto, C. M., Wei, L. ve Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical-analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T. ve Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749.
- Marzi, G., Balzano, M. ve Marchiori, D. (2024). K-Alpha calculator–krippendorff's alpha calculator: a user-friendly tool for computing krippendorff's alpha inter-rater reliability coefficient. *MethodsX*, 12, 102545.

- Mostafa, H. ve Masoud, A. (2020). Implementing generative learning model to enhance 2nd year English majors' critical reading and writing skills. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 6(1), 115-148.
- Mendelowitz, B. (2017). Conceptualising and enacting the critical imagination through a critical writing pedagogy. *English Teaching: Practice & Critique*, 16(2), 178-193.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5 veya 6. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. sınıflar). Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi 2018 4. Sınıflar Raporu.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı Pilot Çalışma Sonuçları. Erişim Adresi: www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/20094146_Dort_Beceride_Turkce_Dil_Sinavi_Ocak_2020.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). PISA 2022 OECD Ülke Raporu- Türkiye. Erişim Adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152404_pisa2022_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A. ve Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Nosich, G. M. (2018). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). OECD Future Of Education And Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Erişim Adresi: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Orhon, G. (2020). *Yine Yazı Yazıyoruz* (6. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- O'Sullivan, E. (2011). Imagology meets children's literature. *International Research in Children's Literature*, 4(1), 1-14.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Paige, D., Rupley, W. H. ve Ziglari, L. (2024). Critical thinking in reading comprehension: Fine tuning the simple view of reading. *Education Sciences*, 14(3), 225.
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. CA: University of San Diego.
- Paul, R. ve Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards: Standards, principles, performance indicators and outcomes with a critical thinking master rubric*. Foundation for Critical Thinking.
- Russell, D. H. (1963). The prerequisite: knowing how to read critically. *Elementary English*, 40(6), 579-597.
- Spache, G. D. ve Spache, E. B. (1973). *Reading in the elementary school*. Boston: Allyn and Bacon
- Şara Hürsoy, P. ve Karadedeli, İ. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği. *Educational Academic Research*, (47), 26-40.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. MA: Pearson.
- Tiryaki, E. N. ve Ateş, B. (2021). Tartışmacı yazma bağlamında eleştirel yazma öğretimine ait izlenim önerisi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 153-166.

- Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Tuncer, M. ve Kamçı, F. (2024). Eleştirel yazma ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 1-15.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). Incheon Declaration and SDG4–Education 2030 Framework for Action. Erişim Adresi: <https://uis.unesco.org>
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Valentin, C. F., Muliasari, D. N. ve Ananthia, W. (2018). Developing students' critical writing skills of elementary school by using vocabulary chart. *EduHumaniora | Jurnal Pendidikan Dasar Kampus Cibiru*, 10(2), 148-153.
- Wallace, M. ve Wray, A. (2011). *Critical reading and writing for postgraduates*. Sage Publications.
- Wyse, D. ve Hacking, C. (2024). *The Balancing Act: An Evidence-Based Approach to Teaching Phonics, Reading and Writing* (1st ed.). Routledge.
- Yekeler Gökmen, A. ve Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yüksel, H. A. (2017). *La Fontaine'den seçmeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Extended Abstract

Introduction

There are many theoretical and practice-based studies on the relationship between reading and writing skills in the literature (Arıcı and Taşkın, 2019; Bilge and Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald and Shanahan, 2000; Graham and Hebert, 2011; Harl, 2013; Kim et al., 2018; Palmer, 2010;). Notably, studies have also examined that reading and critical thinking and writing and critical thinking have been studied together (Döner and Demir, 2024; Hasanah, Martina, and Afriani, 2022; Hidayati et al., 2020; Hosseini et al., 2012; Karadüz, 2010; Paige, Rupley, and Ziglari, 2024). However, studies on the relationship between critical reading and critical writing skills, which involve higher-order cognitive processes beyond basic literacy skills, are quite limited (Kamçı and Tuncer, 2025).

Critical reading and critical writing are considered literacy skills that require critical thinking process (Haladyna and Rodriguez, 2013), which is a high-level mental skill (Afflerbach and Cho, 2011). A reader who does not have critical thinking skills can passively accept the messages in the text as true (Ülper, 2021), which may lead the reader to be unduly influenced by the author (Çiftçi, 2006; Gregory and Cahill, 2009). In this process, the reader may exhibit uncritical acceptance of the author's perspective when focusing on a single text (Akyol, 2020). Critical reading skills are needed to understand the messages between the lines and to interpret the text in depth (Cervetti, Pardales and Domico, 2001). Critical reading encompasses comprehension, analysing, interpreting and evaluating the views in the text (Diyanni, 2017), being aware of the author's purpose and implicit meanings (Ülper, 2021) and finally extending beyond meaning-making to include critical questioning (Ateş, 2013). In the critical writing process, it is stated that it involves indicators of critical reading (Cottrell, 2013) such as creating an argument and presenting evidence from sources to support arguments. It can be said that critical reading and critical writing are related skills. However, it is important to support this with scientific data in terms of both the development and evaluation of these skills.

Readers should critically evaluate messages in texts; in other words, they should interpret them through their own critical lens and react to them. In the literature on critical reading (Akar, Başaran and Kara, 2016; Ateş, 2013; Duran, 2013; Fisher, 2008; Gunning, 2014; Jocius and Shealy, 2018; Li et al., 2016) and critical writing (Bitir and Duran, 2021; Lewison et al., 2014; Valentin et al., 2018), it is stated that these skills should be developed starting from primary school level. Wyse and Hacking

(2024) also state that data should be collected on different kinds of literacy skills and teaching methods should be designed in the light of these scientific data in order to develop and improve students' literacy skills. In this framework, the present study aimed to determine the critical reading and critical writing skill levels of fourth-grade primary school students and to examine the relationship between these skills. It is thought that both the determination of the critical reading and writing skills of primary school students and the data-based examination of the relationship between these two skills, the existence of which is theoretically accepted in the literature, will be a basis and a guide for the steps to be taken and the studies to be carried out in this direction. The critical reading and critical writing tools developed for this purpose within the scope of this research will also be guiding in collecting information about students related to these skills and organising trainings related to these skills.

Method

In this study, a correlational research method was employed to determine the relationship between critical reading and critical writing skill levels of fourth-grade primary school students. Correlational research is a model used to define and measure the relationship between two or more variables (Creswell, 2015). The data gathered using the data collection tools developed to determine the critical reading and critical writing skills of the students were analysed and the relationship between these skills was examined.

Researchers developed critical reading and critical writing assessment tools were developed by the researchers to measure the critical reading and critical writing skills of fourth-grade primary school students. The critical reading assessment tool consisted of two texts in informative and narrative genres, questions and answer sections prepared for the texts, and a critical reading rubric prepared to evaluate the answers. The critical writing assessment tool consisted of instructions for two different writing tasks, a writing section and a critical writing rubric for the product.

Result and Discussion

Based the data obtained in this study, the mean scores of 96 fourth-grade students in critical reading and critical writing are at the basic level according to the assessment tools prepared in accordance with the fourth-grade level. The relationship between critical reading and critical writing skills was analysed using the research data. The findings showed that the strong and positive relationship between the two skills was explained with a variance of 35%. In addition to the studies (Arıcı and Taşkın, 2019; Bilge and Kalenderoğlu, 2022; Fitzgerald and Shanahan, 2000; Graham and Hebert, 2011; Harl, 2013; Kim et al., 2018; Palmer, 2010) that determine that reading and writing skills are related, the finding that critical reading and writing (both high-level literacy skills) are also interrelated is considered crucial data for planning the teaching of these skills. In addition, the findings showed a relationship between the perception levels of students at higher education levels—such as university—towards critical reading and writing, which is also supported by Kamçı and Tuncer (2025). It is stated that reading and writing skills affect the development of each other from the first literacy period and that a data-based approach should be taken in teaching skills (Wyse and Hacking, 2024). In their meta-analysis of experimental studies, Graham and Hebert (2011) state that the results of the meta-analysis reveal that the practices in which reading and writing interaction occurs improve many reading and writing skills. Axelrod, Cooper, and Carillo (2020) also state that critical reading experiences improve writing skills. For this reason, an instructional design implemented from primary school onwards for the levels and dimensions determined in the research may be useful in teaching and developing these skills.

Ekler

Ek-1. Hikâye Edici Metin Eleştirel Okuma Puanlama Anahtarı (Metin: Karga ile Tilki)

1. Metindeki; gerçeği ve kurgu ifadeleri ayırt eder. (10 puan)	
a. Metinde ifadelerin gerçekçi/kurgusal olduğunu belirleme - Metinde daha çok kurgusal/gerçekçi ifadeler olmasına yönelik doğru yanıt verir. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde daha çok kurgusal ifadeler bulunmaktadır. (5 Puan)</i>
b. Yanıtında belirttiği gerçekçi/kurgusal ifadelerle bir örnek verme - Gerçekçi/kurgusal ifadelerle metinden bir cümleyi örnek verir. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Örneğin: "Karga çok sevdiği bir şarkıyı söylemeye başlamış." cümlesi kurgusaldır. Çünkü karga şarkı söyleyemez. (5 Puan)</i>
2. Metindeki mesajı tespit eder. (20 puan)	
a. Metindeki mesajı yazma - Metinde verilmek istenen mesajı tam yazma. (10 puan) - Metinde verilmek istenen mesajı kısmen yazma. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde, her güzel söz söyleyene kanmadan uyanık olmamız gerektiği mesajı verilmektedir. (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Herkese kanmamalıyız. (5 Puan)</i>
b. Mesaja dair kanıt yazma - Metinde verilmek istenen mesaja dair metinden tam kanıt yazma. (10 puan) - Metinde verilmek istenen mesaja kısaca atıfta bulunma. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde karga uyanık olup tilkiye kanmasaydı peynirini kaptırmayacaktı. Ama tilkinin güzel sözlerine inanıp yemeğinden oldu. (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Karganın tilkiye kanması. (5 Puan)</i>
3. Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorar. (20 puan)	
- Metne yönelik sorgulayıcı iki soru sorma. (20 puan) - Metin yönelik sorgulayıcı bir soru sorma. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt 1: <i>Metinde neden karga ile tilki karakterleri kullanılmıştır? (10 Puan)</i> Örnek Tam Doğru Yanıt 2: <i>Tilki çok aç olduğunu söyleseydi, karga peyniri paylaşır mıydı? (10 Puan)</i>
4. Metin yazarının amacını belirler. (10 puan)	
- Yazarın amacını tam olarak ifade etme. (10 puan) - Yazarın amacını kısmen ifade etme. (5 puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Hayvan karakterle çocuklara, gençlere ders çıkaracağı kısa bir hikâye yazmayı amaçlamaktadır. (10 Puan)</i>

-
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Örnek Kısmen Doğru Yanıt:

Öğüt vermeyi amaçlamak... (5 Puan)

5. Metne yönelik olumlu veya olumsuz görüşünü belirtir. (20 puan)

- Metnin dili, konusu, kaynakları, yazarı, kendi bilgisi gibi birden fazla boyutta tam görüş belirtme. (20 puan)
- Metne yönelik görüşünü kısmen tek boyutlu belirtme. (10 puan)
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Örnek Tam Doğru Yanıt:

La Fontaine'in hikayelerini biliyorum. Çocuklara öğütler verir. Bu nedenle hayvanları da sevdirebilir. Bu metinleri okumayı severim. (20 Puan)

Örnek Kısmen Doğru Yanıt:

Metin ilgi çekici değil. Çok kez gördüğüm bir hikâye... (10 Puan)

6. Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmediğini belirler. (20 Puan)

- Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmeme sebebini tam olarak açıklar. (20 Puan)
- Metindeki mesaja veya bilgilere güvenip güvenmeme sebebini kısmen açıklar. (10 Puan)
- İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)

Tam Açıklamaya Örnek Yanıt:

Metinde verilmek istenen mesaj doğru değildir. Çünkü her tilki kötü, her karga saf değildir. Hatta kargalar çok uyanık hayvanlardır. (20 Puan)

Kısmen Açıklamaya Örnek Yanıt:

Metinde verilmek istenen mesaj doğrudur. Çünkü gerçek hayatta uyanık olmalıyız. (10 Puan)

Ek-2. Bilgi Verici Metin Eleştirel Okuma Puanlama Anahtarı (Metin: Robotla Sohbet Edilir mi?)**1. Metindeki yargılardaki; öznelliği ve nesnelliği ayırt eder. (10 puan)**

a. Metinde yargıların daha çok öznel/nesnel olduğunu belirleme - Metinde, daha çok öznel/nesnel yargılar olduğuna yönelik doğru yanıt verir. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde daha çok nesnel yargılar bulunmaktadır. (5 Puan)</i>
b. Yanıtında belirttiği öznel/nesnel yargılara bir örnek verme - Metindeki öznel/nesnel yargılara metinden bir cümleyi örnek verir. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>"Eğitim sırasında 2020 yılında yaklaşık 300 milyar sözcük kullanıldı." (5 Puan)</i>

2. Metindeki iddiaları ve kanıtları tespit eder. (20 puan)

a. Metindeki iddialara yönelik kanıtları belirleme - Verilen iddianın kanıtını metin içinden belirtir. (10 puan) - Verilen iddiaya kendi ifadesiyle kanıt yazar. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: İddia: <i>Artık bir bilgisayarla oturup sohbet edebilirsiniz.</i> Kanıt: <i>Örneğin bozulan oyuncağınızı nasıl tamir edeceğinizi sorabilirsiniz. Zorlandığınız bir derse nasıl çalışmanız gerektiğini ona danışabilirsiniz. (10 puan)</i>
	Örnek Kısmen Doğru Yanıt: İddia: <i>Artık bir bilgisayarla oturup sohbet edebilirsiniz.</i> Kanıt: <i>Tamir ve ders çalışmayla ilgili konuşabiliriz. (5 Puan)</i>
b. Metinden kanıtlara yönelik iddiaları belirleme - Verilen kanıtın iddiasını metin içinden belirtir. (10 puan) - Verilen kanıtın iddiasını kendi ifadesiyle yazar. (5 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: İddia: <i>ChatGPT'nin de geliştirilmesi gereken pek çok zayıf özelliği var. (10 puan)</i> Kanıt: <i>Örneğin internetteki tüm bilgilere erişemiyor. Bilmediği sorulara açıkça bilmediğini söylemek yerine yüksek olasılıklı bir yanıt veriyor.</i>
	Örnek Kısmen Doğru Yanıt: İddia: <i>ChatGPT'nin zayıf yönleri</i> Kanıt: <i>Örneğin internetteki tüm bilgilere erişemiyor. Bilmediği sorulara açıkça bilmediğini söylemek yerine yüksek olasılıklı bir yanıt veriyor. (5 Puan)</i>

3. Metne yönelik sorgulayıcı sorular sorar. (20 puan)	
- Metne yönelik sorgulayıcı iki soru sorma. (20 puan) - Metne yönelik sorgulayıcı bir soru sorma. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt 1: <i>Metin, yapay zekâya güvenilmemesini belirtilirken neden ona danışmayı öneriyor? (10 puan)</i> Örnek Tam Doğru Yanıt 2: <i>Yapay zekânın verilerimizi kaydetmesi güvenlik sorunu yaratmaz mı? (10 puan)</i>
4. Metin yazarının amacını belirler. (10 puan)	
- Yazarın amacını tam olarak ifade etme. (10 puan) - Yazarın amacını kısmen ifade etme. (5 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Yapay zekanın yardımcı ancak güvenilmez yönleri olduğunu anlatmak... (10 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Yapay zekâ ile ilgili bilgi vermek... (5 Puan)</i>
5. Metne yönelik olumlu veya olumsuz görüşünü belirtir. (20 puan)	
- Metnin dili, konusu, kaynakları, yazarı, kendi bilgisi gibi birden fazla boyutta tam görüş belirtme. (20 puan) - Metin yönelik görüşünü kısmen tek boyutlu belirtme. (10 puan) - İlgisiz veya boş yanıt. (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metnin konusu ilgimi çekiyor. Ama Chat GPT'den başka yapay zekâ araçları da var. Metinde daha önce bildiğim bilgiler var. Bu nedenle yeni bir şey öğrenmedim. (20 Puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Metin ilgi çekici. Ben çok beğendim. Yapay zekâ konusu ilgimi çekiyor. (10 Puan)</i>
6. Metindeki bilgilere inanıp inanmadığını belirler. (20 Puan)	
- Metindeki bilgilere inanma/inanmama sebebini tam olarak açıklar. (20 Puan) - Metindeki bilgilere inanma/inanmama sebebini kısmen açıklar. (10 Puan) - İlgisiz veya boş yanıt (0 Puan)	Örnek Tam Doğru Yanıt: <i>Metinde yapay zekaya danışabileceğimizi belirtiyor. Ama güvenilmez bilgi verebileceğini de söylüyor. Bu nedenle metindeki bilgilere güvenmiyorum. Yeni bilgiler olabilir. Araştırıp kontrol etmek gerekir. (20 puan)</i> Örnek Kısmen Doğru Yanıt: <i>Ben metindeki bilgilere inanıyorum. Metin, TÜBİTAK Bilim Çocuk dergisinden olduğundan bilgiler doğrudur. (10 Puan)</i>

Ek-3. Eleştirel Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Eleştirel Yazı Boyutları	İleri Düzey (4 Puan)	Yeterli Düzey (3 Puan)	Temel Düzey (2 Puan)	Başlangıç Düzeyi (1 Puan)
Görüş Bildirme	Yazısında konuyla ilgili görüşlerini <i>(Bu konuda...nedeniyi e...düşünüyorum)</i> detaylı olarak sunmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşlerini yüzeysel olarak <i>(Bence...dır.)</i> sunmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşleri okur tarafından güçlükle anlaşılmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüşleri yer almamaktadır.
Çözüm Önerme	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerilerini soruna yönelik ve uygulanabilir olarak açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerileri soruna yönelik ve uygulanabilir olması açısından sınırlıdır.	Yazısında konuyla ilgili çözüm önerisi soruna yönelik ve uygulanabilir değildir.	Yazısında konuyla ilgili soruna yönelik çözüm önerilerine yer vermemiştir.
İddialarına Gerekçe Sunma	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, konuyla ilişkili gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, destekleyici ancak konuyla ilişkisi sınırlı gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddialarını, konuyla ilgisi zayıf gerekçelerle <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> açıklamaktadır.	Yazısında konuyla ilgili iddia ve gerekçelere <i>(örnek, kanıt, kaynak)</i> yer vermemiştir.
Tutarlılık ve Bütünlük	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçeleri, çelişki ve kopukluklar bulunmadan uyumlu ve bağlantılı bir bütün olarak sunulmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçelerinde, çelişki veya bağlantı eksikliği hataları yazının genelindeki tutarlılığı ve bütünlüğü etkilememektedir.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçelerinde belirgin tutarsızlıklar ve bütünlükle ilgili sorunları nedeniyle çelişkili veya bağlantısız ifadeleri anlamayı zorlaştırmaktadır.	Yazısında konuyla ilgili görüş, iddia ve gerekçeleri, tutarsızdır ve yazı genelinde bütünlük sağlanmamaktadır.
Sunum	Konuyla ilgili görüşleri, yazısının doğru üretimi ve yerleşimiyle okuyucuya sorunsuz bir biçimde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazısındaki doğru üretim ve yerleşimle ilgili bazı hatalara rağmen, okuyucuya genel olarak anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazısının doğru üretilmemesi ve yerleşimindeki hatalar nedeniyle okuyucuya zor anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır.	Konuyla ilgili görüşleri, yazının doğru üretilmemesi ve yerleşim hataları nedeniyle okuyucuya anlaşılmaz bir şekilde sunulmaktadır.



Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması *

*Ayşegül MAZI***
*Banu AKTÜRKOĞLU****

Öz

İlkokul düzeyinde verilen konuşma eğitimi, öğrencilerin dil ve etkili iletişim becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim sürecini temsil etmektedir. Konuşma eğitimiyle öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ilişkilerdeki ifadeleri ve kendine güvenleri doğrudan etkilenmektedir. Toplumda iletişim kurarak var olan bireyin, konuşma becerisini geliştirmeyi öğrenerek etkili ve güzel konuşması beklenmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öz yeterlilik inancının belirlenmesi onların etkili ve güzel konuşarak kendini ifade edebilmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik inancını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, Ankara'nın Akyurt ilçesinde öğrenim gören 247 ilkokul 4. sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Sonuç olarak, 'başarı', 'güven' ve 'ifade' olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ve toplam 12 madde içeren geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda üç faktörlü yapı gösteren ölçeğin iç tutarlılığı için Composite Reliability Index (CRI) değeri .82 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler, Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, öz yeterlilik inancı, ölçek geliştirme, ilkokul

Speaking Skill Self-Efficacy Belief Scale: A Scale Development Study

Abstract

The speaking instruction provided at primary school is a critical developmental process, laying the foundations for students' language and communication skills. Speaking instruction directly impacts students' academic performance, social interactions and self-confidence. Individuals engaged in social communication are expected to develop their speaking skills and attain effective and articulate speech. Determining self-efficacy beliefs, which have a significant impact on students' academic achievement and attitudes toward learning, is important in terms of their ability to express themselves effectively and eloquently. This study aimed to develop a scale to measure the speech self-efficacy of primary school students. The data for the study were obtained from 247 fourth-grade primary school students studying in Akyurt district of Ankara. As a result, a valid and reliable scale consisting of three sub-dimensions — “success”, “confidence”, and “expression” — and containing a total of 12 items was developed. Factor analysis revealed a three-factor structure and the composite reliability index (CRI) value for internal consistency was determined to be 0.82. Analyses demonstrated that the Speaking Skill Self-Efficacy Belief Scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Speaking skill, self-efficacy belief, scale development, primary school

* Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanmakta olan “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerisine Etkisi” adlı doktora tezinin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

** Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Bölümü, Ankara, aysegulm55@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4654-3118>

*** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, banuakturkoglu@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5307-882X>

Giriş

Konuşma, toplumun bir parçası olan bireyin ilişkilerini sürdürmesi için gerekli olan becerilerin başında gelmektedir. Sosyal ilişkilerin devam ettirilmesi için günlük yaşamda önemli bir yer tutan konuşma, bireyleri diğer canlılardan ayıran önemli bir beceridir (Şahin, 2019). Konuşma, bireylerin karşılıklı kurdukları iletişimin sözlü boyutunu oluşturmaktadır. Konuşma, fikir ve duyguların alışverişi şeklinde de tanımlanmaktadır (Kuşdemir, 2018). Güneş (2014) ise konuşmanın, zihinden başlayarak sözel iletilere ulaşan bir süreç olduğunu belirtir. Güneş, bu sayede bireylerin hissettiklerini, fikirlerini ve düşünme yapılarını ortaya koymayı amaçladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca konuşma, dil aracılığıyla çeşitli bağlamlardaki kullanım amacının gerçekleştirilmesi şeklinde de açıklanmaktadır (Demir ve Deniz, 2024). Buna göre konuşma, bireylerin doğuştan getirdiği konuşma yetisiyle sosyal yaşamın gerekliliği olarak duygularını, fikirlerini ve düşünsel faaliyetlerini sözel olarak birbirlerine ifade etmeleri şeklinde tanımlanabilir.

Bireyler, kendilerinde var olan dil yetileriyle ve sosyal çevrelerinin de etkisiyle konuşmalarını şekillendirebilirler. Bu durum onların, ailelerinin gelenek, görenek ve alışkanlıklarının sınırları içinde belli konuşma alışkanlıkları edinerek konuşmayı öğrenmeleriyle sonuçlanmaktadır (Sever, 1997). Bireyde konuşma becerisinin gelişmesiyle dil bilgisi kurallarına uygun konuşmanın yanı sıra beden dili, vurgu, tonlama ve dinleyiciyle etkileşim kurma gibi unsurların da geliştiği ifade edilebilir. Kurudayıoğlu (2003), her beceri gibi konuşma becerisinin de eğitimle gelişeceğini belirtmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili ve güzel konuşmaya ulaşılması hedeflenmektedir. Etkili ve güzel konuşan bireyin iyi iletişim kurduğu ve başarılı olduğu göz önündedir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013). Bireyin günlük yaşamında edindiği güzel konuşma becerisiyle sağlanan etkili iletişim, onun sosyal ve profesyonel ilişkilerini güçlendirirken, bilgi aktarımını da daha etkili hâle getirmektedir. Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin hem kişisel hem de akademik başarılarını artıran temel unsurlardan biri olduğu ifade edilmektedir.

Dil öğretiminde farklı ölçme değerlendirme yollarının kullanılması, öğretimin etkililiğinin geçerli bir şekilde belirlenmesini sağlamaktadır. Konuşma becerisinin gelişimini ve yeterliliğini değerlendirirken de farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılmalıdır (Sallabaş ve Kiler, 2024). Dil öğretiminde değerlendirmede konuşma becerisi için geliştirilen ölçme araçları önemli bir yere sahiptir (Ercan ve Doğan Kahtalı, 2024). Bireyin kendi konuşma performansı ile ilgili inancı onun konuşma becerisinin yeterliliğini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Bunun için bireylerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi gerekir (Katrancı, 2014).

Öz yeterlilik inancı, bireyin davranışlarını şekillendirmede etkili bir unsurdur. Bandura (1982) öz yeterlilik inancının, bireyin meydana gelebilecek bazı durumlarla baş edebilmek için olası eylemleri ne derece iyi yaptığına ilişkin kişisel yargıları olduğunu belirtir. Öz yeterlilik inancı, bireyin yaptığı işe güdülenmesiyle kapasitesini en üst düzeyde kullanarak, kendi eylemlerini denetleyerek o işi başarıyla ve kendine güvenerek yerine getirmesine yönelik kendi yargısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1995; Pajares, 1997). Schunk (1991) öz yeterlilik inancının, bireyin belirli durumlarda nasıl davranması gerektiğine yönelik kişisel inancı olduğunu ileri sürmektedir. Senemoğlu (2023) ise öz yeterliği tanımlarken bireyin bir becerisini kullanırken yaptıklarına yönelik yargılarının sonucu olduğunu belirtmiştir. Öz yeterlilik inancı, bireyin verilen görevi yapmak için sahip olunması gerekenden az ya da çok potansiyele sahip olduğuna inanması şeklinde de ifade edilmiştir (Kotaman, 2008). Kuzgun (2000) ise öz yeterlilik inancının her türlü davranışın başlamasında ve devam etmesinde belirleyici bir güce sahip olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak öz yeterlilik inancı, bireyin sahip olduğu becerilere ilişkin performansını ne kadar iyi gerçekleştirdiğine yönelik kişisel inanç ya da yargıları şeklinde tanımlanabilir.

Bireyin öz yeterlilik inancının güçlendirilmesiyle akademik ve kişisel gelişiminin önemli bir şekilde etkilendiği ifade edilmektedir. Bandura (1989), öz yeterlilik kavramının istenen davranış başlattığını belirtmiştir. Bouffard-Bouchard (1990) ise öz yeterlilik inancının başlatılan davranışa yönelik güdülenmeyi artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca başlatılan davranışın devamlılığını da yine öz yeterlilik inancının sağladığı ifade edilmiştir (Multon, Brown ve Lent, 1991). Bu sayede istenen davranışa yönelik performansın sergilenmesinde önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir (Kotaman, 2008). Aynı zamanda öz yeterlilik kavramının akademik başarıyı tahmin etmede benlik saygısından daha etkili olduğu ifade edilmiştir (Pajares ve Miller, 1994). Sosyal bilişsel kuram çerçevesinde gelişen öz yeterlilik

inancının bireyin motivasyonu, akademik başarısı ve problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Kotaman, 2008). Yüksek öz yeterlilik inancına sahip bireylerin ortak özellikleri incelendiğinde zorluklarla karşılaştıklarında daha dirençli oldukları, hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba gösterdikleri ve başarısızlık karşısında kolayca vazgeçmedikleri belirtilmiştir (Hazır Bıkmaz, 2020). Bu durumun aksine düşük öz yeterlilik inancı olan bireylerin kendi yeteneklerinden şüphe duydukları, bu nedenle yeni deneyimlere kapalı olabildikleri ve karşılarına çıkan her engelde çabuk pes edebildikleri ifade edilmiştir (Kotaman, 2008).

Öz yeterlilik inancı kavramı (İng. "self efficacy beliefs"), sonuç beklentisi ve öz yeterlilik gibi farklı kavramların birlikteliğinden oluşan bir yapıdır (Hazır Bıkmaz, 2020). Sosyal Öğrenme Kuramına göre sonuç beklentisi içinde olan bireyin inancının gerçekleştirdiği eylemlerle istediği sonuca ulaşılacağına inanması olarak belirtilmiştir (Bandura, 1995). Öz yeterlilik ise verilen bir göreve ya da yapılan bir işe yönelik bireyin yeterliliği ile ilgili inancı şeklinde tanımlanmıştır (Bandura, 1989). Öz yeterlilik inançlarının kaynakları incelendiğinde en etkili olanın doğrudan deneyimler olduğu ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak etkinliklerle öğrenci, konuşması istenen düzeyde geliştiğinde bu durum kendisinin başardığı bir durum olduğundan, doğrudan deneyim elde etmiş olmaktadır. Öz yeterlilik inancının sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar yoluyla da geliştirileceği ifade edilmiştir (Hazır Bıkmaz, 2020). Konuşma becerisinin geliştirilmesi için tasarlanan etkinliklerin sosyal modeller kullanılarak verilecek dolaylı eğitimle de gerçekleşeceği, bu durumda öğrencilerin etkili ve güzel konuşmayı geliştirecekleri belirtilmiştir (Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013).

Konuşma becerisi, bireyin kendini ifade etmesine yönelik öz yeterlilik inancını doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin sözel olarak kendini ifade etme yeteneği arttıkça iletişim kurma konusundaki güveni de artmaktadır. Geçmiş deneyimler, sosyal çevreden alınan geri bildirimler, model alınan kişiler ve duygusal durum gibi faktörler öz yeterlilik inancını şekillendirmektedir (Senemoğlu, 2023). Etkili ve güzel konuşma deneyimi yaşayan bireylerin benzer durumlarla karşılaştıklarında kendilerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra etkili beden dili kullanımı, ses tonu ve dinleyiciyle kurulan etkileşim gibi unsurlar da bireyin kendini yeterli hissetmesine katkı sağlamaktadır. Buna karşın olumsuz geri bildirimler aldığında ya da başarısız deneyimler yaşadığında bireyin geliştirilecek beceriye yönelik öz yeterlilik inancı yeterli düzeyde gelişmemektedir (Kotaman, 2008). Bu nedenle, konuşma becerisinin geliştirilmesi, bireyin öz yeterlilik inancını güçlendirerek akademik ve sosyal hayatında daha başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Jackson (2002) öz yeterlilik inancındaki artışın akademik başarıdaki artışla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Başarılı deneyimlerin öz yeterlilik inancını artırmasına yönelik yapılan Milner ve Hoy'un (2001) çalışmasında Afro-Amerikan kökenli bir öğretmenin öz yeterlilik inancı kaynakları incelenmiştir. Deneğin öz yeterlilik inancının zayıfladığı durumlarda geçmişte yaşadığı başarılarını hatırlayarak öz yeterlilik inancını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dil becerilerine yönelik öz yeterlilik inancıyla ilgili alan yazın incelendiğinde Pajares ve Valiante'nin (1997) yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz yeterlilik inançlarının, belirlenen konunun öğrencilerin hayalinde canlandırılmasını doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca yazmaya yönelik öz yeterliliğin, yazmanın kullanılabilirliğine yönelik öğrenci algılarını, kompozisyon yazma performansını ve yazma tutumunu etkilediği sonuçlarına da ulaşılmıştır. Yine dil alanında Shell, Murphy ve Bruning'in (1989) yaptıkları çalışmada öğrencilerin, öz yeterlilik inancının okuma yazma alanında akademik başarıyla olumlu ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Shell, Colvin ve Bruning'in (1995) gerçekleştirdikleri ortaokul ve lise öğrencilerinin katıldığı ilişkisel bir çalışmada yüksek başarı gösteren öğrencilerin, ortalama başarı gösteren öğrencilerden daha yüksek okuma yazma öz yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin sahip olduğu konuşma becerisi öz yeterliliğine yönelik inançları, belirli bir ortamda gösterecekleri konuşma performansının belirleyicisi durumundadır (Hazır Bıkmaz, 2020; Katrancı, 2014). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inancı ölçeği geliştirme çalışmalarının çoğunlukla yabancı dil öğretimi (Yanar ve Bümen, 2012; Ocak ve Baysal, 2016; Sallabaş, 2012), ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik öz yeterlilikleri (Arslan, 2018; Demir, 2010; Sallabaş, 2011) ve öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının konuşma becerisine

yönelik öz yeterlilikleri (Ashton ve Webb, 1986; Alan, 2021; Aydın, 2013; Çiftçi ve Taskaya, 2010; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012; Demirkol ve Aytaş, 2023; Fritz vd., 1995; Gibson ve Dembo, 1984; Katrancı ve Melanlıoğlu, 2013; Morrell ve Carroll, 2003; Özden, 2018; Öztürk, 2002; Enochs ve Riggs, 1990; Ross, 1994; Schunk, 1985; Sevim, 2012;) gibi alanlarda olduğu göze çarpmaktadır. İlkokulda öğrencilerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inancının belirlenmesi için bir ölçeğin bulunmadığı ve alan yazında bu alanda bir eksiklik olduğu görülmektedir.

İlkokul düzeyinde verilen konuşma eğitimi, öğrencilerin dil ve etkili iletişim becerilerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim sürecini belirtir. Toplumda iletişim kurarak var olan bireyin, konuşma becerisini geliştirmeyi öğrenerek etkili ve güzel konuşması beklenmektedir. İlkokul öğrencilerinin kendilerini sözlü olarak ifade etmede problem yaşamaları akranlarıyla aralarındaki iletişimin aksamasına; akademik başarılarının yanı sıra sosyal yaşamlarında da sorunlara neden olabilir. Konuşma eğitimiyle öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ilişkilerdeki sözlü ifadeleri ve kendilerine güvenleri doğrudan etkilenmektedir. Öğrencilerin etkili ve güzel konuşarak kendilerini ifade edebilmeleri için akademik başarıları ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde kritik bir etkiye sahip olan öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. İlkokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inançlarının belirlenmesinin gerekliliği bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik inançlarının belirlenmesini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen ölçeğin, ilkokul öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inançlarının düzeyinin anlaşılmasını sağlayarak eğitim alanındaki uygulamalara yön vermesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, ölçek geliştirme çalışması olması sebebiyle nicel araştırma paradigması çerçevesinde yürütülmüştür. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grubunda uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda Gable ve Wolf'un (2012) belirttiği ölçek geliştirme süreci doğrultusunda yürütülen bu çalışmada madde yazımı, uzman görüşü alınması, ön deneme uygulaması, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenilirlik analizleri gibi temel aşamalar izlenmiştir.

Örneklem

Ölçme aracı, 2024-2025 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde uygulanmıştır. Deneme formunun uygulanması sürecinde, Ankara'nın Akyurt ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 250 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ölçek formlarından 120'si açımlayıcı faktör analizi için uygulanmıştır. Daha sonra 130 öğrencinin ise doğrulayıcı faktör analizi için ölçek formunu uygulamaları sağlanmıştır. Ancak, üç öğrencinin ölçek formunu eksik doldurduğu tespit edilmiştir. Uygulama sürecinin sonunda, eksiksiz olarak doldurulan toplam 247 ölçek formu analizlere dâhil edilmiştir.

Prosedür

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inancını belirlemeyi amaçlayan ölçeğin geliştirilmesi için alan yazında belirtilen aşamalar dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2012). Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin geliştirilmesi için belirtilen aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

Alan Yazın Taraması ve Madde Havuzunun Hazırlanması

Öncelikle dil öğretimi, öz yeterlilik inancı ve konuşma becerisi ile ilgili ölçekler taranmıştır. Konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik inancı ifadeleri gözden geçirilmiştir. Bu kapsamda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik öz yeterlilik inancını belirlemek üzere ilk olarak 31 maddeden oluşan taslak şeklinde bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Tasarlanan ölçme aracı "Her Zaman, Sıklıkla, Nadiren, Asla" şeklinde dörtlü likert tipi kullanılarak derecelendirilmiştir. Ölçekte 4'lü likert seçilmesinin sebebi olarak öğrencilerin seviyesinin ilkokulda olmaları durumunda genellikle 3 ya da 4

seçenekli ölçme araçlarının kullanılması gerektiği, ortaöğretimden itibaren 5 seçenekli ölçekler tercih edilmesi önerilmektedir (Haladyna, 2004).

Uzman Görüşünün Alınması ve Ön Deneme Uygulaması

Ölçeğin kapsam geçerliği, iki aşamalı uzman görüşü süreci ve bir ön deneme uygulamasıyla sağlanmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ilk uzman değerlendirmesi, sınıf eğitiminde Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış üç akademisyenin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar, ölçeğin mevcut madde sayısının hedeflenen sınıf düzeyi için fazla olduğunu ve bazı maddelerin konuşma becerisine yönelik öz yeterlik inancını ölçme açısından daha açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, başlangıçta 31 maddeden oluşan madde havuzu, belirli ölçütler esas alınarak gözden geçirilmiş ve kapsam geçerliği ile dil anlaşılabilirliği açısından uygun görülen 13 maddeye indirgenmiştir. Madde seçimi sürecinde dikkate alınan ölçütler şunlardır: 1. Konuşma becerisine yönelik öz yeterlik inancını açık ve doğrudan yansıtan madde yapılarının tercih edilmesi (5 madde), 2. her maddenin yalnızca tek bir yargı içermesi (3 madde), 3. benzer içeriğe sahip maddeler arasından yalnızca birinin seçilmesi (5 madde) ve 4. madde uzunluğunun 20 kelimeden altında tutulması (5 madde) şeklinde belirtilebilir. Bu ölçütler doğrultusunda madde havuzu bilimsel geçerlilik ve anlaşılabilirlik açısından yeniden yapılandırılmıştır (Tavşancıl, 2018; Tekindal, 2023). Bu değerlendirmeden sonra madde sayısında yapılan düzenleme ile madde sayısı 13'e düşürülmüştür. İkinci uzman görüşü sürecinde, sınıf eğitiminde Türkçe öğretimi alanında 10 uzmanın değerlendirmelerine başvurulmuştur. Uzmanlardan, ölçek maddelerini amacına uygunluk, kapalı uçlu ifade özelliği, anlaşılabilirlik ve madde uzunluğu ölçütlerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme, ilgili ölçütleri içeren yapılandırılmış bir form aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ölçek maddelerinin KGO değerlerinin .80 ile 1.00 arasında değiştiği, toplam KGI değerinin ise .95 olduğu belirlenmiştir. KGI değerinin .80'in üzerinde olması (KGI = .95) kapsam geçerliğinin yeterli düzeyde sağlandığını göstermektedir (Ayre ve Scally, 2014). Uzman görüşlerinin ardından, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve uygulama süresini belirlemek amacıyla ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracına uygun maddelerin belirlenmesi ve ifadelerin anlaşılabilirliğinin test edilmesi sürecinde, üç katılımcıya maddeler sözlü olarak bireysel ve bağımsız şekilde uygulanmalı, geri bildirimler doğrultusunda deneme formu oluşturulmalıdır (Tekindal, 2023). Ölçeğin ön denemesi, ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören beş Bilim ve Sanat Merkezi öğrencisi ile farklı okullardan beş ilkökul öğrencisi olmak üzere toplam 10 öğrenciye uygulanmıştır. Ön deneme oturumlarında; testin cevaplanabilirliği, madde gücü ve yanıtların kolaylıkla kaydedilebilirliği gibi ölçütler dikkate alınarak ölçeğin deneme formu hazırlanmıştır.

Ölçme Aracının Uygulaması

Uzman görüşü süreçleri ve ön deneme uygulamasından sonra elde edilen Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin yönergesi yazılmıştır. Yönergede uygulama süresi ortalama 25 dakika olarak belirlenmiştir. Böylece ölçek, deneme formu hâline getirilmiştir. Ölçeğin deneme formu, açıklayıcı faktör analizi için Ankara'nın Akyurt ilçesinde bulunan 4. sınıflarda öğrenim gören 120 öğrenciye uygulanmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi için 130 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Üç öğrencinin formları eksik doldurduğu belirlenmiştir. Ölçeğin uygulandığı 127 öğrenciden elde edilen veriye doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecine başlamadan önce ölçeğin taslak hali, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 12.07.2024 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup etik açıdan uygun bulunmuştur. Elde edilen verilerin, faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett's Küresellik Testi ile belirlenebilir (Büyüköztürk, 2007). KMO katsayısı, örneklem faktör analizi yapılması için yeterli büyüklüğe sahip olup olmadığını belirlemede kullanılır. Bu değer, .70'den büyük olmalıdır. Bartlett Küresellik Testinin anlamlılığı ise değişkenlerin AFA ve DFA için istenen düzeyde korelasyon gösterdiği anlamına gelmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Verilerin ve

örneklemenin AFA ve DFA uygunluğu için yapılan KMO katsayısı .715 olarak bulunmuştur. Bartlett's Küresellik Testi sonucu (ChiSquare 313.444 $p < .001$) ise anlamlı olarak tespit edilmiştir. Ölçüm sonucu, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu belirtmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin faktör yapılarını incelemek ve boyutları görmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, ölçme aracıyla ölçülen faktörler hakkında bir bilgi edinilmeye çalışılan inceleme türüdür (Tavşancıl, 2018). Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu belirlenen boyutlara yönelik modelin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, açımlayıcı ya da genel faktör analizi yapıldıktan sonra modeli doğrulamak için kullanılmaktadır (Tekindal, 2023). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, IBM SPSS Statistic 26 ve MPlus 7 istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesinde Composite Reliability Index (CRI) hesaplanmıştır. CR değerinin .70'in üstünde olması önerilir (Hair vd., 2006). Fornell ve Larcker (1981) ise CRI değerinin .60 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu
Karar tarihi= 12/07/2024
Belge sayı numarası= E-51944218-050-00003667491

Bulgular

Bu çalışmada, ilkökul öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik inancının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde geliştirilen ölçeğin AFA ve DFA sonuçlarına yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçek taslağının 120 öğrenciye uygulamasından elde edilen verilere yapılan açımlayıcı faktör analizine göre özdeğeri 1,00'in üstündeki maddelerin üç boyutta toplandığı belirlenmiştir. Belirtilen boyutların toplam varyansın % 47,52'sini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin yer aldığı faktörlerin yük değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

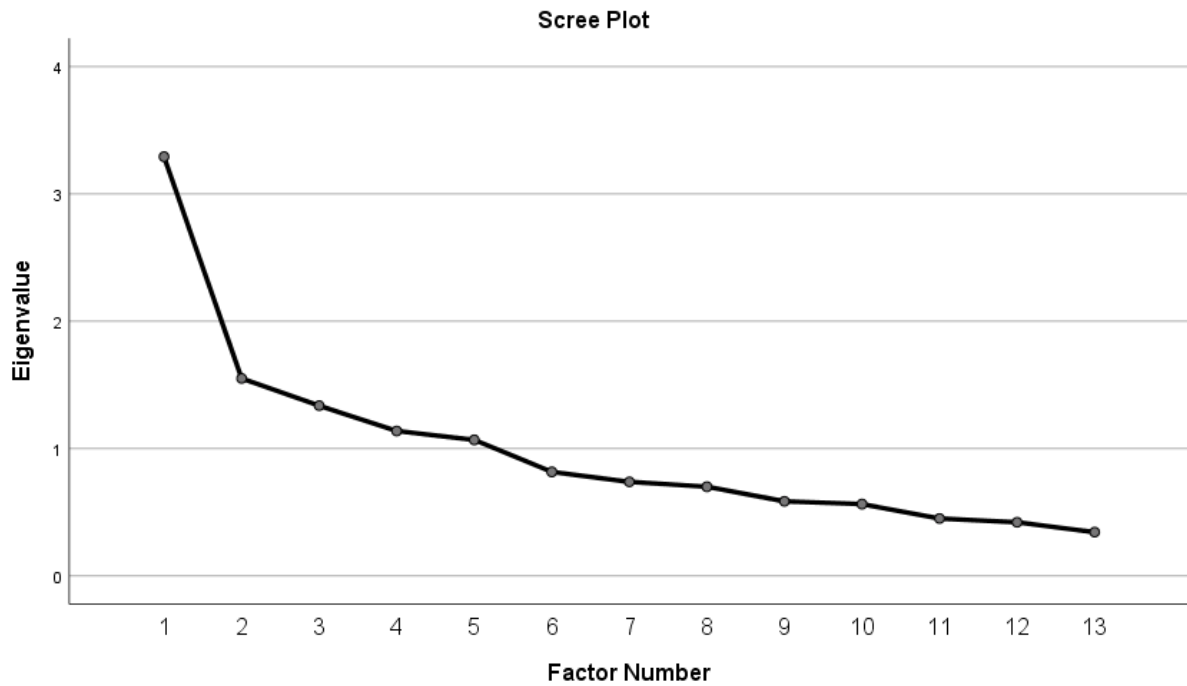
Tablo 1.

Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3
M8	.74		
M9	.72		
M12	.50		
M4	.36		
M3		.29	
M10		.74	
M1		.48	
M7		.43	
M11		.40	
M13		.36	
M5			.58
M6			.49

M2		.44
KMO testi ve Bartlett küresellik testi	.71	.00
Toplam açıklanan varyans	47.52	

Tablo 1'e göre Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinde yer alan 12 maddeye ilişkin faktör yükleri .36 ile .74 arasında değişmektedir. Yapılan analizde faktör yükü .32'nin altında olan ve faktör yükü daha az olan 1 madde (Madde 3) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek formunda geriye kalan 12 madde, üç faktör altında toplanmaktadır. Çalışmaya ait Scree Plot grafiği Şekil 1'de belirtilmiştir.

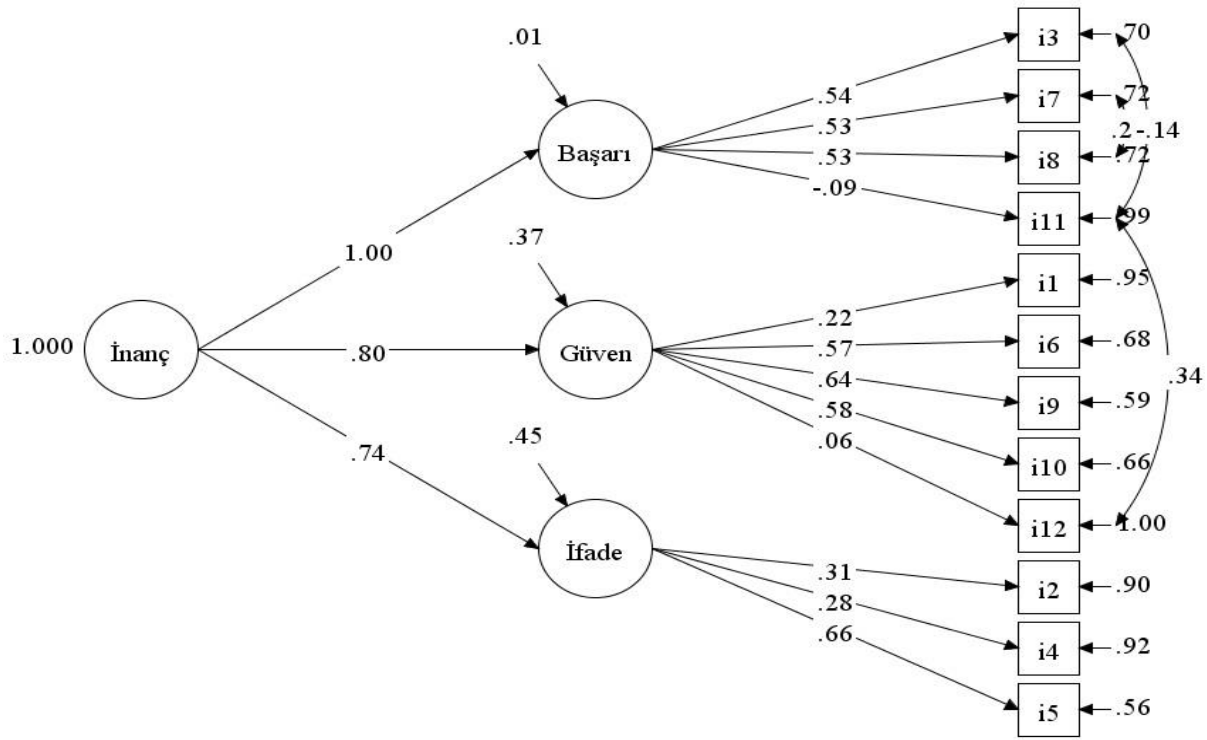


Şekil 1. Scree Plot

Şekil 1'deki Scree Plot'a göre üçüncü faktörden sonra grafik yatay bir seyir almaktadır. Grafikte keskin bir düşüş olmadığı görülmektedir. Bundan sonra ölçeğin verilerine Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Ölçek, üç boyuttan oluşmuş olup modelin test edilmesi için 127 öğrenciden elde edilen veriyle DFA yapılmıştır. Veriler, SPSS 26 programında düzenlenerek, MPlus 7 programında işleme alınmıştır. Path analizi (Şekil 2) ve uyum indeksleri MPlus 7 yazılımı ile tespit edilmiştir. Uyum indeksleri ve karşılaştırmalı uyum indeksleri hesaplanarak Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin maddelerine ait üç alt boyuta ilişkin yapısal modellerinin uyumluluğu incelenmiştir.



Şekil 2. Path Diagramı

Şekil 2’de gösterilen Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin maddelerinin dağıldığı üç boyuta ilişkin yapıların modellerinin uygunluğu yargısına ulaşılmıştır. Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeğinin ilk boyutu “başarı”, ikinci boyutu “güven”, üçüncü boyutu ise “ifadede yeterlik” olarak belirlenmiştir. Kline’a (2016) göre doğrulayıcı faktör analizi için χ^2/df , CFI, TLI, SRMR ve RMSEA değerlerinin yorumlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın DFA bulguları ve referans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İndeksler	Referans Değerler		Ölçüm	Sonuç
	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum		
χ^2/df	$0 < \chi^2/df \leq 3$	$3 < \chi^2/df \leq 5$	1.19	İyi Uyum
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 < CFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 < TLI \leq .95$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .08$	.05	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.04	İyi Uyum

DFA sonucu karşılaştırmalı uyum indekslerinden RMSEA = .04 ve SRMR = .05 olarak bulunmuştur. Ayrıca SRMR değerinin .08’in altında olması iyi uyum değeri şeklinde tanımlanmaktadır. SRMR değerinin 0 olması mükemmel uyumu göstermektedir. RMSEA ve SRMR indeksinde .00-.05 aralığı iyi uyum düzeyini gösterdiğinden, kurulan model uyumludur (Kline, 2016). Uyum indeksleri incelendiğinde ise CFI ve TLI değerlerinin .90’ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Kline, 2016). RMSEA ve SRMR indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini ifade ettiğinden, kurulan modelin uyumlu olduğu belirtilmiştir (Kline, 2016). Diğer uyum indekslerine bakıldığında ise CFI ve TLI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu ve kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Kline, 2016).

Güvenirlilik

Ölçeğin CRI değerinin .82 olduğu bulunmuştur. Boyutların kendi içinde iç tutarlığı hesaplandığında 1. boyutun CR değeri .68, 2. boyutun CR değeri .61, 3. boyutun CR değeri .51 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliliği, madde sayısından etkilenmektedir (Tekindal, 2023). Dolayısıyla madde sayısı üç olan üçüncü boyutun güvenirliliğinin düşük çıkması normal kabul edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Konuşma becerisi, bireylerin fikirlerini, hissettiklerini ve zihinsel süreçlerini etkili bir şekilde sözlü ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi ise sosyal ve akademik yaşamda büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple bireylerin kendini sözlü ifade etmelerine ilişkin konuşma becerilerine yönelik öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilik inancını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda geçerli ve güvenilir 12 maddelik bir 'Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği için belirlenen CRI değeri .82'dir.

Birinci faktördeki maddeler, ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik akademik başarılarıyla ilgilidir ve 'başarı' boyutunu göstermektedir. İkinci faktördeki maddeler, öğrencilerin sahip olduğu konuşma becerilerine duyduğu güveni yansıtmaktadır ve 'güven' boyutu olarak ifade edilmektedir. Üçüncü faktör, konuşma becerisinde ifadeye vurgu yapmaktadır. Bundan dolayı bu faktör, ölçeğin 'ifadeye yeterlik' boyutu olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen bu ölçekle konuşma becerisi öz yeterlilik inancının, bireylerin sadece geçmişte elde ettiği başarılarla değil, aynı zamanda geleceğe yönelik güven ve ifade becerilerinin bütüncül bir değerlendirmesiyle daha kapsamlı bir biçimde anlaşılabilirliğini göstermektedir.

Bu ölçeğin ilkökul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla ulaşılabilecek bulgular, konuşma becerisi ile öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak öğrencilerin konuşma becerileri hakkında ön görüde bulunmak için kullanılabilir. Bu ölçek, konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanışlı bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilerden yola çıkarak ilkökul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı etkinlikler planlanarak uygulanabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu

Karar tarihi= 12/07/2024

Belge sayı numarası= E-51944218-050-00003667491

Yazarların Katkı Oranı

İki yazar da çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır (1. yazar %50, 2. yazar %50)

Çıkar Çatışması

Çalışmada yazarların birbirleri ve herhangi bir kuruluş ile çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Teşekkür

Çalışmanın veri toplama sürecinde okullarını açan kıymetli okul idareci ve öğretmenlerimiz ile çalışmaya katılım sağlayan sevgili öğrencilerimize ve ailelerine sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynaklar

- Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlilik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949508>
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International E-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43. <https://doi.org/10.31458/iejes.399014>
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In *Teachers' sense of efficacy and student achievement*, (pp. 125-144). New York & London: Longman Press.
- Aydın, İ. S. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 33-46.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self- efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, S. ve Taskaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlilik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- Çintaş Y. D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Demir, E. ve Deniz, K. (2024). Ana dili eğitiminde karşılıklı konuşma becerisine yönelik dil işlevleriyle ilgili öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 317-338. <https://doi.org/10.16916/aded.1396907>
- Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 415-430.
- Demirkol, S. ve Aytaş, G. (2023). Konuşma becerisi eğitimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 30-46. <https://doi.org/10.16916/aded.1154934>
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. <https://eric.ed.gov/?id=ED319601>
- Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 625-649. <https://doi.org/10.16916/aded.1466047>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gable, R. K., & Wolf, M. B. (2012). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings*. Springer Science & Business Media.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.

- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R.E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. (Third Ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hazır Bıkmaz, F. (2020). Öz yeterlilik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (281-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- Katrancı, M. ve Melanlıoğlu D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 174-195.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 21(1), 111-133.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287-309.
- Kuşdemir, Y. (2018). İlkokulda çağı çocuklarında dil gelişimi. F. Güneş ve S. Sidekli (Ed.), *İlkokulda Türkçe öğretimi içinde* (ss. 17-58). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı: Kuramlar, uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2nd Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Milner, R. H., & Hoy, W. A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Morrell, P. D., & Carroll, J. B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science and Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Ocak, G. ve Baysal, E. A. (2016). Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce öz yeterlilik inançlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 91-110.
- Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlilikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1917-1930.
- Öztürk, S. Ç. (2002). Üniversite öğrencilerinin sözel anlatım becerileri. *Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(3), 231-250.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement*, 10(149), 1-49.
- Pajares, F., & Miller, D. M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 381-394.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 162(162). <https://doi.org/10.20296/tsad.28448>
- Sallabaş, M. E. ve Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, H. D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (29. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Shell, F. D., Colvin, C., & Bruning H. R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Shell, F. D., Murphy, C. C., & Bruning, H. R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 103-127). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2023). *Test geliştirme, puanları yorumlama ve normlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlilik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 97-110.

Extended Abstract

Introduction

The capacity to communicate thoughts, feelings and mental processes through speech is fundamental to effective human interaction. The concept of speech in the context of primary education is understood not merely as the transmission of information but as an aesthetic and expressive performance shaped by an individual's affective and cognitive dispositions. It is imperative to cultivate this capacity during the formative early years, as children's emerging beliefs about their own competence in speaking will guide their future participation, risk-taking, and refinement of their oral language skills. Self-efficacy beliefs, defined as individuals' judgments about their ability to organise and execute actions required to attain specific performance outcomes, play a central role in determining how learners approach speaking tasks. It has been demonstrated that students who possess a strong conviction in their ability to articulate themselves effectively are more inclined to engage with challenging communicative activities, to demonstrate perseverance in the face of adversity, and to employ effective self-regulation strategies. Conversely, low self-efficacy can manifest as speaking anxiety, avoidance of public discourse, and underutilisation of opportunities for oral practice. Primary school students who struggle to express themselves due to poor speaking skills may have difficulty communicating with their peers. These problems can affect both academic achievement and social life. Speech instruction directly impacts students' academic performance, social interactions and self-confidence. Speech instruction at primary school is a critical developmental process that lays the foundation for language and communication skills. It is imperative to ascertain students' self-efficacy beliefs, as these have a substantial impact on their academic achievement and attitudes towards learning. This ability to articulate their thoughts and emotions with clarity and elegance is a testament to their linguistic proficiency. This study emphasises the significance of employing this scale to determine primary school students' self-efficacy beliefs concerning their speaking abilities. It is hypothesised that this will draw attention to a gap in the existing literature and thus contribute to the

field. The objective of this study is to develop a valid and reliable scale for the assessment of primary school students' self-efficacy beliefs regarding their speaking abilities.

Method

The present study endeavoured to develop a psychometrically sound instrument, designated as the Speaking Self-Efficacy Belief Scale (SSEBS), with the objective of measuring primary school students' beliefs concerning their speaking performance. The research was situated in the Akyurt District of Ankara Province, where 247 fourth-grade students participated. The study focused on this particular age group, capturing a developmental period characterised by rapidly evolving cognitive, linguistic and social skills, as well as shifts in children's self-perceptions and motivational orientations.

Results and Discussion

The scale development process was divided into five clearly defined phases. Firstly, a comprehensive review of the literature on self-efficacy theory, oral language pedagogy, and scale construction methods was conducted. This review informed the generation of an initial pool of thirty-one items designed to reflect the multifaceted nature of speaking competence. These items ranged from clarity of articulation and logical structuring of ideas to the capacity to engage an audience and to manage performance-related anxiety. The presentation of each item was accomplished by utilising language appropriate to the intended audience's age, with each item being presented as a statement highlighting the student's abilities. In the subsequent phase, content validity was addressed through the utilisation of expert evaluation. The evaluation of each item was conducted by a team of three experts from the domain of elementary education, who appraised items on the basis of their relevance, clarity, and developmental suitability. Following a thorough evaluation of the received feedback, the items underwent a process of refinement. This refinement involved the elimination of redundancies, the clarification of ambiguous wording, and the assurance of comprehensive coverage of the target domains. The iterative review process was undertaken to reduce the initial pool of items to a final list of thirteen high-quality items. These items were then subjected to a rigorous evaluation process, during which they were judged to be essential for capturing speaking self-efficacy beliefs in students aged nine and ten. The third phase of the study involved the administration of the thirteen-item scale to the entire sample of 247 fourth graders. The collection of data was conducted within the conventional timeframe of the classroom environment, under conditions that were standardised to minimise the impact of extraneous influences. To facilitate nuanced self-assessment, students were invited to respond on a four-point Likert scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". The anonymity of the participants was maintained so as to encourage candid responses and to mitigate the influence of social desirability bias. In the fourth phase, the dataset was subjected to rigorous statistical analysis. The results of the exploratory factor analysis indicated the presence of a three-factor structure. This hypothesis was subsequently confirmed via confirmatory factor analysis (CFA) using MPlus 7. The factors were designated "Success", "Confidence", and "Expressive Clarity". The overall composite reliability index (CRI) for the twelve-item version was found to be .82, indicating satisfactory internal consistency. The final phase of the study involved the examination of construct validity and practical utility. The goodness-of-fit indices from confirmatory analysis (e.g., CFI > .90, RMSEA < .08) confirmed the adequacy of the three-factor model. The brevity of the twelve-item scale makes it feasible for routine classroom use, while its multidimensional structure provides teachers with diagnostic insights into students' strengths and areas for support. From an educational standpoint, the SSEBS offers several valuable applications. In conclusion, the SSEBS can be regarded as a rigorously developed, valid, and reliable tool for assessing primary school students' beliefs about their speaking abilities. The SSEBS has been developed for the purpose of providing educators and researchers with actionable data on students' self-efficacy and competence. This is achieved by capturing the interplay of the expressive, success and confidence dimensions.

Ekler

Ek-1: Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği

No	Ölçek Maddeleri	Her zaman	Sıklıkla	Nadiren	Asla
1.	Konuşurken uygun sözcükleri bulmakta zorlanmam.				
2.	İstediklerimi konuşarak anlatmak benim için zordur.				
3.	Her ortamda rahatlıkla konuşabilirim.				
4.	Konuşurken duygularımı ifade etmekte zorlanırım.				
5.	Konuşurken düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.				
6.	Çabalarsam konuşmamı geliştirebilirim.				
7.	Konuşmada başarılı olduğuma inanırım.				
8.	Konuşmada yeterli olduğuma inanırım.				
9.	Konuşurken kullandığım cümlelerde dil bilgisi hatası olmaz.				
10.	Konuşmamla ilgili sorunları çalışarak düzeltebileceğime inanırım.				
11.	İstediklerimi konuşarak anlatırken zorlanmayacağıma inanırım.				
12.	Konuşurken kendime güvenmem.				



Ev Merkezli Paylaşımlı Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

*Büşra ÇELİK***
*Gülden UYANIK****
*Hülya BİLGİN*****

Öz

Bu araştırmanın amacı ev merkezli gerçekleştirilen paylaşımlı okuma uygulamalarının (diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma) 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma ön test-son test kontrol gruplu deneysel model olarak modellenmiş olup çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir okulda öğrenim görmekle olan 5 yaş grubu 28 çocuk oluşturmaktadır. Deney 1 grubu (n=8) ile diyaloga dayalı okuma (DD) ve Deney 2 grubu (n=7) ile yazı referanslı okuma (YR) gerçekleştirilmiş; Deney 3 grubu (n=6) deneysel işlem süresince herhangi bir okuma tekniği kullanmadan aynı kitapları okumuş, Kontrol grubuna (n=7) ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Anne Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda DD uygulamalarının alıcı dil becerileri üzerindeki en etkili teknik olduğu ortaya konmuştur. DD uygulamalarının öyküyü anlama, YR uygulamalarının yazı farkındalığı üzerindeki en etkili teknik olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Paylaşımlı okuma, diyaloga dayalı okuma, yazı referanslı okuma, 5 yaş, dil gelişimi, erken okuryazarlık becerileri

Examining the Effect of Home-Based Shared Book Reading on the Language and Early Literacy Skills of 5-Year-Old Children

Abstract

This study aims to examine the impact of home-based shared reading practices (dialogic reading and print-referencing reading) on the language and early literacy skills of 5-year-old children. This research was designed as a pretest-posttest control group experimental model. The study group consisted of 28 five-year-old children enrolled in a school affiliated with the Ministry of National Education during the 2020-2021 academic year. Dialogic reading (DR) was conducted with Experiment Group 1 (n=8), and print-referencing reading (PR) was conducted with Experiment Group 2 (n=7). Experiment Group 3 (n=6) was exposed to the same books without applying any specific technique during the experimental process, while the Control Group (n=7) received no intervention. The data collection tools used in this study included the Mother Information Form,

* Bu makale, Büşra ÇELİK'in Prof. Dr. Gülden UYANIK ve Dr. Hülya BİLGİN danışmanlığındaki doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir ve 9-10 Aralık 2022 tarihleri arasında sanal ortamda gerçekleştirilen 9. Uluslararası Marmara Sosyal Bilimler Kongresi'nde (IMASCON) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, busra.celik@sbu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4954-7352

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, guyanik@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-9947-8159

**** Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, hulya.bilgin@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-1641-2750

the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), and the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA). The results of this study showed that DR was the most effective technique for receptive language skills. DR emerged as the most effective technique for story comprehension, while PR was identified as the most effective technique for print awareness.

Keywords: Shared reading, dialogic reading, print referencing, 5 years old, language development, early literacy skills

Giriş

Çocuğun yetişkinlerle kurduğu etkileşim dil gelişimine önemli bir destek sunar (Christakis ve diğerleri, 2019). Yetişkinler ile kurulan sosyal etkileşimler çocuk için ‘öğretici’ olarak nitelendirilmiştir; çocuk bir sonraki zorluk seviyesini tamamlamak için daha iyi bilen birine, bir diğer deyişle ‘aşamalı desteğe’ ihtiyaç duyar (Wood ve diğerleri, 1976). Yapılan bir araştırmada sözlü destek (verbal scaffolding) olarak adlandırılan bu süreç çocuğun dil ve anlama becerileriyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Dieterich ve diğerleri, 2006). Benzer şekilde çocukların kelimeler hakkındaki bilgilerini genişleterek ve anlamını kavramalarını sağlayarak gerçekleştirilen kaliteli kitap okuma deneyimlerinin önemi vurgulanmaktadır (Dunston ve diğerleri, 2010). Ebeveyn-çocuk sözlü etkileşimleri çocuğun gelişimini (Tomopoulos ve diğerleri, 2003) ve okula hazır oluşunu desteklemektedir (Hart ve Risley, 1999). İlerleyen yıllarda çocukların kitaplarla olan bağı, okumaya olan ilgileri okul öncesi dönemdeki deneyimlerine dayanmaktadır (Dickinson ve Smith, 1994; Torppa ve diğerleri, 2007) ve anne-babalar bu noktada köprü görevi görmektedir (Yağcı, 2007). Bu bağlamda okuma ve yazmaya ilişkin evde gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanan ev okuryazarlık ortamı kavramına (Bracken ve Fischel, 2008; Rashid ve diğerleri, 2005) değinmek gerekmektedir. Evde daha zengin bir sözlü ortama maruz kalan çocukların erken çocukluk dönemindeki sözlü becerilerinin daha iyi olduğu vurgulanmaktadır (Hart ve Risley, 1995).

Annenin okuma stratejileri ile çocuğun kelime dağarcığı, dil ve okuryazarlık becerileri ilgili literatürde ilişkisi incelenen araştırma kavramlarıdır ve annenin nitelikli etkileşiminin gelişimsel katkılarına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Chang ve Luo, 2019; Silvén ve diğerleri, 2003). Annelerin birlikte kitap okuma sırasında çocukların sözel ifadelerine karşı destekleyici ve duyarlı bir tutum sergilemeleri, çocuklara sorular sormaları ve metin hakkında konuşmaları çocukların alıcı dil puanlarını arttırmıştır (Neuman ve Gallagher, 1994). Annelerin 27 aylık çocukların üst dil becerilerine ilişkin ifadeleri teşvik etme eğilimleri 30-42 aylıkken ifade edici dil gelişiminde önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Deckner ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla kitap okuma sürecindeki etkileşim unsurları eğitsel niteliğe katkı sunmaktadır. Yetişkinin çocukla kurduğu etkileşim, çocuğun kitaptan öğrenmesini etkiler (Sénéchal ve diğerleri, 1995) aynı zamanda birçok akademik beceriye temel sağlar; okul öncesi dönemde ebeveynle gerçekleştirilen okuma çalışmaları çocukların 13 yaşındaki okuma, imla ve IQ skorlarına etki etmektedir (Stevenson ve Fredman, 1990). Öte yandan anaokulunda kelime hazinesi akranlarından zayıf olan çocukların takibi yapıldığında, iki yıl sonra okuduğunu anlamada zorlandıkları görülmüştür (Babayiğit, 2006; Babayiğit ve Hulme, 2008). Eğitime yüksek değer veren ailelerde çocuklarını okul performansları daha yüksek bulunmuş (Stevenson ve diğerleri, 1990) ve anne baba ilgisinin çocuğun okul başarısındaki etkisi vurgulanmıştır (Şengönül, 2019).

Resimli çocuk kitapları çocuğun ilk tanıdığı tür olduğu için kitap sevgisinin, edebi ve estetik değerlerin temelini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda resimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların fonolojik farkındalık (Elmonayer, 2013), kelime bilgisi (Elley, 1989), sözlü dil esnekliği (Mcneill ve Susan, 1999), anlama bileşenleri (Peter, 2017), ifade edici dil esnekliği (Whitehurst ve diğerleri, 1988), dikkat ve odaklanma ile erken okuryazarlık becerilerine katkısının vurgulandığı görülmektedir (Duursma ve diğerleri, 2008; Karass ve diğerleri, 2003; Swanson ve diğerleri, 2011; Yaden ve diğerleri, 1989). Kitaplar aracılığıyla çocuk, yeni kelimeler, dil kalıpları ve günlük yaşamında karşılaşmadığı durumlara maruz kalır (Fletcher ve Reese, 2005). Kitap hakkında yapılan bağlam içi ya da bağlam dışı konuşmalar çocuğun kelime ve anlama becerilerine atıf yapan bilişsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Dickinson ve Smith, 1994). Bu konuşmalar çocuk için etkileşim ve diyalog kurma ihtiyacından doğmakta ve çocuğa keyif vermektedir (Clay, 2005). Araştırmalar pasif okuma yerine çocukları metinlerle aktif olarak meşgul etmenin daha yararlı olduğunu vurgulamaktadır (Lenhart ve

diğerleri, 2020; Martin-Chang ve Gould, 2012; Şimşek, 2017; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Çünkü erken çocukluk döneminde odak noktası yazılı dilin öğrenilmesi değil sözlü dil gelişimini desteklemektir (Levy ve diğerleri, 2006; akt. Philips ve diğerleri, 2008).

İlgili literatürde resimli çocuk kitapları ile geçirilen sürede etkileşimin niteliğine odaklanan ve 'birlikte okuma', 'paylaşılan okuma', 'etkileşimli okuma', 'diyaloga dayalı okuma', 'yazı referanslı okuma' gibi isimlerle anılan farklı kavramlar bulunmaktadır (Reese ve diğerleri, 2003). Yetişkinler çocukların erken okuryazarlık becerilerini en iyi şekilde desteklemek ve hızlandırmak için bazı spesifik davranışları birlikte okuma süreçlerine yerleştirebilirler. Bu bağlamda kanıta dayalı iki paylaşımlı okuma tekniği bulunmaktadır: Diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma (Sim ve Berthelsen, 2014). Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilen diyaloga dayalı okuma, yetişkinin çocuğa açık uçlu sorular yönelterek, çocuğun cümlelerini genişleterek ve tekrar ederek ve çocuğun dil becerilerini geliştirme çabasına olumlu geribildirimlerde bulunarak gerçekleştirilen bir okuma stratejisi olarak tanımlanmıştır. Yapılan araştırmalarda diyaloga dayalı okumanın barındırdığı etkileşimli süreçler ve çocuğu aktif rolü gibi nedenlerden ötürü etkili bir teknik olduğunun altı çizilmektedir (Rahn, 2013; Whitehurst ve diğerleri, 1994; Whitehurst ve diğerleri, 1988; Xiao, 2016). Yazı referanslı okumada ise yetişkin, çocuğun dikkatini sözlü ve yazılı dile çekmek ve doğrudan/dolaylı etkileşimlerini teşvik etmek amacıyla, okuma sürecinde sözlü/sözlü olmayan referanslar ile yazılı metne dikkat çeker (Justice ve Pullen, 2003). Aynı zamanda bu iki tekniğin dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerine katkısını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Chow ve diğerleri, 2008; Hargrave ve Sénéchal, 2000; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017).

Ülkemizde anne-çocuk okumalarına ilişkin yapılan araştırmalar bir bütün olarak incelendiğinde yoğun olarak etkileşimli okuma tekniğinin kullanıldığı deneysel müdahaleler olduğu; karma modeldeki araştırmaların nicel boyutunun yine deneysel olarak oluşturulduğu nitel boyutunda ise annelerden görüş alındığı; betimsel çalışmalar ve nitel araştırmalarda da annelerden görüş alındığı görülmüştür. Bu araştırmalarda dil gelişimi, kelime hazinesi, sosyal beceriler, duyguları anlama becerileri, anne görüş ve inançları, ev okuryazarlık ortamı gibi başlıklar incelenmiştir (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2019; Çelebi Öncü, 2016; Çetinkaya ve diğerleri, 2018; Hafızoğlu Çelik ve diğerleri, 2020; Yıldız Bıçakçı ve diğerleri, 2018; Yılmaz ve diğerleri, 2020; Yurtbakan ve Yurtbakan, 2022). Diyaloga dayalı okuma tekniğinin kullanıldığı anne-çocuk araştırmasında ise tekniğin dil gelişimine etkisi incelenmiştir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2017). Yazı referanslı okumaya ilişkin bir deneysel çalışmaya ise rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmada ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana sorusu "5 yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleri kullanılarak gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okumalarının çocukların dil gelişimlerine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?" şeklindedir. Bu doğrultuda üç alt sorunun cevabı aranmıştır:

- a) D₁, D₂, D₃ ve K grupları ön test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) D₁, D₂, D₃ ve K grupları son test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) D₁, D₂, D₃ ve K grup içi ön test-son test puanları kıyaslandığında, dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma ön test-son test kontrol gruplu model olarak tasarlanmıştır. Araştırma modeli Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Deneysel Desen

		Ön Test	Anne Eğitimi	Deneysel İşlem	Son Test
R	G _{D1}	ÖT _{D1}	E _{D1}	X _{D1}	ST _{D1}
R	G _{D2}	ÖT _{D2}	E _{D2}	X _{D2}	ST _{D2}

R	G _{D3}	ÖT _{D3}	X _{D3}	ST _{D3}
R	G _K	ÖT _K		ST _K

Araştırma kapsamında öncelikle seçkisiz bir şekilde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur (Tablo 1). Ardından bütün gruplara ön testler uygulanmış ve başlangıç durumları belirlenmiştir (ÖT_{D1}, ÖT_{D2}, ÖT_{D3}, ÖT_K). Sonraki aşamada annelere eğitim verilmiş (ED1, ED2) ve deneysel işlem uygulanmıştır (X_{D1}, X_{D2}, X_{D3}). Ardından son test uygulamaları gerçekleştirilerek deneysel işlemin etkisi ortaya konmuştur (ST_{D1}, ST_{D2}, ST_{D3}, ST_K).

Çalışma grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde yer alan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir ilkokulun anasınıfında öğrenim görmekte olan 5 yaş grubu 28 çocuk ile bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmının çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik ve gönüllü katılım esaslarına dayanarak oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

		Deney 1		Deney 2		Deney 3		Kontrol	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	3	37.5	3	42.84	2	33.32	3	42.84
	Erkek	5	62.5	4	57.14	4	66.64	4	57.14
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Anne Eğitim Seviyesi	İlkokul	1	12.5	2	28.56	1	16.66	1	14.28
	Ortaokul	1	12.5	1	14.28	1	16.66	1	14.28
	Lise	3	37.5	1	14.28	3	49.98	2	28.56
	Lisans	3	37.5	3	42.84	2	33.32	3	42.84
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Baba Eğitim Seviyesi	Ortaokul	2	25	-	-	1	16.66	1	14.28
	Lise	1	12.5	2	28.56	1	16.66	1	14.28
	Lisans	4	50	5	71.42	4	66.64	5	71.42
	Lisansüstü	1	12.5	-	-	-	-	-	-
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Anne Mesleği	Çalışmıyor	7	87.5	7	100	5	83.3	7	100
	Memur	1	12.5	-	-	1	16.66	-	-
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Baba Mesleği	İşçi	1	12.5	1	14.28	-	-	2	28.56
	Memur	2	25	-	-	-	-	2	28.56
	Serbest Meslek	2	25	2	28.57	3	49.98	1	14.28
	Özel Sektör	3	37.5	4	57.14	3	49.98	2	28.56
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Algılanan gelir düzeyi	Alt	1	12.5	-	-	1	16.66	1	14.28
	Orta	7	87.5	7	100	5	83.3	6	85.68
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100
Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	4	50	5	71.42	5	83.3	4	57.14
	İki Çocuk	2	25	1	14.28	1	16.66	2	28.56
	Üç Çocuk	2	25	1	14.28	-	-	1	14.28
	Toplam	8	100	7	100	6	100	7	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada Deney 1 grubunda 8, Deney 2 ve Kontrol grubunda 7’şer, Deney 3 grubunda ise 6 çocuk yer almaktadır. Cinsiyet açısından tüm gruplarda erkek çocuk oranının kız çocuk oranından yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim seviyesi açısından, tüm gruplarda lisans ve lise mezunu anneler çoğunluğu oluşturmaktadır. Babaların eğitim seviyesi açısından tüm gruplarda lisans mezunu olanlar çoğunluktadır; sadece Deney 1 grubunda %12.5 lisansüstü eğitilmiş baba bulunmaktadır. Anne meslek durumuna bakıldığında tüm gruplarda annelerin çoğunluğunun çalışmadığı, yalnızca Deney 1 ve Deney 3 gruplarında birer annenin memur olarak çalıştığı belirlenmiştir. Baba meslekleri incelendiğinde tüm gruplarda özel sektör ve serbest mesleğin çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Gelir seviyesi açısından grupların büyük çoğunluğu orta gelir düzeyinde olup, düşük gelir düzeyi oranı tüm gruplarda çok düşüktür. Çocuk sayısı bakımından ise tüm gruplarda tek çocuk sahibi anneler çoğunluktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Anne Bilgi Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı kullanılmıştır.

Anne Bilgi Formu

Bu form araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup içerisinde anne ve babaya ilişkin demografik sorular (yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu, meslek, algılanan gelir düzeyi, çocuk sayısı) yer almaktadır.

Türkçe Erken Dil Testi (TEDİL)

2-8 yaş arasındaki çocukların dil gelişimlerini değerlendirme amacıyla oluşturulmuş olan TEDİL’in orijinali 1999 yılında Hresko, Reid ve Hammil tarafından geliştirilmiştir. Dilimize uyarlama çalışmaları 2005-2009 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçek belirtilen yaş grubunun dil becerilerini araştırmak, dil bozukluklarını belirlemek, dil gelişim süreçlerine dair bilgi vermek ve dil gelişiminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak için kullanılmaktadır (Topbaş ve Güven, 2013). Hresko, Reid ve Hammil tarafından testin Cronbach Alpha güvenilirliği katsayıları, 7 yaş A ve B formunda Alıcı ve İfade Edici Dil kısımlarında .80’nin üzerinde iki değer bulunurken diğer tüm kısımlarda .90’nın üzerinde olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, Cronbach Alpha katsayıları .84 ile .92 arasında olduğu belirtilmiştir. Uygulayıcılar arası güvenirlik Cronbach Alpha katsayıları ise .99 olarak bulunmuştur. TEDİL uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik ön çalışması ise Güven (2009) tarafından 359 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89, B formu için Alıcı Dil .93 ve İfade Edici Dil .83 bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formun ve alt testlerin puanlanmasında %100 bir uyuma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görülmüştür. Madde güçlük ortanca değerleri, Alıcı Dil alt testi A formunda ortalama .84, B formunda .83’tür. İfade Edici Dil alt testi A formunda ortalama .74, B formunda .74 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, TEDİL’in güvenirliğinin ve geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Topbaş ve Güven, 2013). Yapılan bu araştırmada TEDİL’in A formu kullanılmış ve Cronbach Alpha güvenilirliği katsayıları alıcı dil alt testinde .84, ifade edici dil alt testinde .87 olarak bulunmuştur.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) Karaman ve Güngör Aytaç (2016) tarafından geliştirilen bir ölçektir. Ölçek içerisinde geliştirilen beş farklı alt testte toplam 96 madde bulunmaktadır. EOBDA içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır. Bu alt testler; sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (beş faktörlü yapı ve toplam 53 madde), yazı farkındalığı (üç faktörlü yapı ve toplam 16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (tek faktörlü yapılar ve 9’ar madde) olarak belirlenmiştir. Alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61- 0.91 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına

göre “Yazı Farkındalığı” ve “Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme” alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27’lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Güngör Aytar, 2016). Yapılan bu araştırmanın Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sesbilgisel farkındalık alt testinde .71, yazı farkındalığı alt testinde .84, öyküyü anlama alt testinde .87, görselleri eşleştirme alt testinde .79 ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testinde .74 olarak bulunmuştur.

Deneyisel İşlem Süreci

Araştırma kapsamında öncelikle deneyisel işlem sürecinde kullanılacak 12 kitap belirlenmiş ve uzman görüşleri alındıktan ve çalışma grubundaki çocukların daha önce okuduğu kitaplar elendikten sonra 8 kitaba düşürülmüştür. Ardından TEDİL ve EOBDA ölçeklerinin eğitimleri tamamlanmış; etik kurul ve Millî Eğitim Bakanlığı araştırma uygulama izinleri ile çalışma grubunda yer alan annelerden uygulama izni alınmıştır.

Araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada annelere paylaşımlı okuma tekniklerinin eğitimleri verilmiş ve anaokulunun sessiz bir sınıfında anne ile çocuk birebir uygulama yaparken süreç bir araştırmacı tarafından gözlenmiş ve bir form aracılığıyla okuma süreleri ile annelerin kullandıkları yönergeler kaydedilmiştir. Uygulama neticesinde kitap okuma süresinde ve annelerin yönergelerinde belirgin farklılıklar gözlenmiş; bazı annelerin çocuklarına çok fazla soru yöneltmedikleri ve geri bildirimde bulunmadıkları görülmüştür. İlgili literatürde de ebeveynlerin uygulama sırasında sorulacak soru ve yönergeleri hatırlamalarının zor olduğu vurgulanmaktadır (Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Bu noktadan hareketle annelerin uygulamalarında standardı sağlamak ve diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın stratejilerinin tamamından yararlanmak adına Deney 1 ve Deney 2 grubu annelerine yönergeli kitap verilmesi kararlaştırılmıştır. Belirlenmiş olan 8 resimli çocuk kitaplarının her sayfası için en az bir yönerge hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son hali verilen bu yönergeler kitapların ilgili sayfalarına yapıştırılmıştır.

Deneyisel işlem sürecinde Deney 1 grubunda yer alan annelere diyaloga dayalı okuma ve Deney 2 gruplarında yer alan annelere yazı referanslı okuma eğitimleri verilmiştir. Ardından Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan annelere yönergeli kitaplar, Deney 3 grubunda yer alan annelere yönergeler kitaplara verilmiştir. Deneyisel işlem süreci 8 hafta boyunca haftada 3 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir çünkü paylaşımlı okuma tekniklerinde haftada 3 ya da 4 gün okuma yapılmasının etkili olduğu vurgulanmaktadır (Justice ve Ezell, 2002; Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Araştırma tamamlandığında Deney 3 ve kontrol gruplarında yer alan annelere ilgili tekniklerin eğitimi verilmiş ve kullanılan kitapların listesi paylaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

TEDİL ve EOBDA ölçeklerinin ön test ve son test uygulamaları her çocukla bire bir olacak şekilde, sessiz bir ortamda sorumlu araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anne Bilgi Formu ise çalışma grubunda yer alan çocukların anneleri tarafından doldurulmuştur. TEDİL ve EOBDA ile elde edilen ön test ve son test verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir. Deney grupları ile kontrol grubunda yer alan çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla;

1. Gruplar arası ön test puan kıyasının yapılmasında Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.
2. Gruplar arası son test puan kıyasının yapılmasında Kruskal Wallis Testi, anlamlı farklılık görülen ölçme araçlarında farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.
3. Grup içi ön test-son test kıyasının yapılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

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= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı
Karar tarihi= 19.03.2021
Belge sayı numarası= 2100082088

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisine yönelik bulgular incelenmiştir.

Tablo 3.

Deney Grupları ve Kontrol Grubu Çocuklarının TEDİL Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

TEDİL	Ön Test					Son Test				
	Grup	N	Sıra Ortala- ması	X ²	P	Grup	N	Sıra Ortala- ması	X ²	P
Alıcı Dil Becerileri	D ₁	8	17,75	2.297	.513	D ₁	8	22,06	11.555	.009*
	D ₂	7	15,00			D ₂	7	14,71		
	D ₃	6	12,50			D ₃	6	11,17		
	K	7	12,00			K	7	8,50		
İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	8	16,75	2.533	.469	D ₁	8	20,81	9.834	.020*
	D ₂	7	16,36			D ₂	7	16,00		
	D ₃	6	13,75			D ₃	6	11,67		
	K	7	10,71			K	7	8,21		
Sözel Dil Becerileri	D ₁	8	17,75	3.311	.346	D ₁	8	21,50	11.315	.010*
	D ₂	7	16,21			D ₂	7	15,79		
	D ₃	6	12,33			D ₃	6	11,25		
	K	7	10,93			K	7	8,00		

*p <0,05

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, deney grupları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Son test puanlarında ise alıcı dil becerileri (x^2 : 11.555, $p < 0.05$), ifade edici dil becerileri (x^2 : 9.835, $p < 0.05$) ve sözel dil becerilerinde (x^2 : 11.315, $p < 0.05$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Son test bulgularında anlamlı farklılıkların görüldüğü puanlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney Grupları ve Kontrol Grubu Çocuklarının EOBDA Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

EOBDA	Ön Test					Son Test				
	Grup	N	Sıra Ortala-ması	X ²	P	Grup	N	Sıra Ortala-ması	X ²	P
Sesbilgisel Farkındalık	D ₁	8	15,44	.196	.978	D ₁	8	17,69	2.992	.393
	D ₂	7	14,36			D ₂	7	16.07		
	D ₃	6	14,50			D ₃	6	11.42		
	K	7	13,57			K	7	11.93		
Yazı Farkındalığı	D ₁	8	10,94	2.542	.468	D ₁	8	16.38	17.000	.001*
	D ₂	7	16,93			D ₂	7	23.57		
	D ₃	6	16,50			D ₃	6	10.67		
	K	7	14,43			K	7	6.57		
Öyküyü Anlama	D ₁	8	13,94	1.581	.664	D ₁	8	24.00	18.885	.000*
	D ₂	7	14,93			D ₂	7	14.71		
	D ₃	6	17,50			D ₃	6	9.92		
	K	7	12,14			K	7	7.36		
Görselleri Eşleştirme	D ₁	8	18,44	3.948	.267	D ₁	8	18.75	16.261	.001*
	D ₂	7	13,79			D ₂	7	21.57		
	D ₃	6	10,00			D ₃	6	7.17		
	K	7	14,57			K	7	8.86		
Yazı Yazma Öncesi Becerileri	D ₁	8	12,44	2.542	.468	D ₁	8	16.56	4.967	.174
	D ₂	7	15,93			D ₂	7	18.14		
	D ₃	6	13,83			D ₃	6	9.50		
	K	7	16,00			K	7	12.79		

*p < 0,05

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, deney grupları ile kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yazı farkındalığı (x^2 : 17.000, $p < 0.05$), öyküyü anlama (x^2 : 18.885, $p < 0.05$), görselleri eşleştirme (x^2 : 16.261, $p < 0.05$) alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Ses bilgisel farkındalık (x^2 : 2.992, $p > 0.05$) ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (x^2 : 4.967, $p > 0.05$) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Son test bulgularında anlamlı farklılıkların görüldüğü puanlarda farklılığın hangi grup lehine olduğunu anlamak için yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Ev Merkezli Paylaşımlı Kitap Okumanın 5 Yaş Grubu Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının TEDİL ve EOBD A Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

TEDİL		Deney 1- Kontrol Grubu						Deney 2- Kontrol Grubu						Deney 3- Kontrol Grubu					
		G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P
	Alıcı Dil Becerileri	D ₁	11,25	90,00	2.00	-3.02	.001*	D ₂	9,43	66,00	11.00	-1.73	.097	D ₃	7,42	44,50	18.50	-.358	.731
		K	4,29	30,00				K	5,57	39,00				K	6,64	46,50			
	İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	11,13	89,00	3.00	-2.90	.002*	D ₂	9,50	66,50	10.50	-1.80	.073	D ₃	7,83	47,00	16.00	-.726	.534
		K	4,43	31,00				K	5,50	38,50				K	6,29	44,00			
	Sözel Dil Becerileri	D ₁	11,25	90,00	2.00	-3.01	.001*	D ₂	9,71	68,00	9.00	-1.98	.053	D ₃	7,67	46,00	17.00	-.573	.628
		K	4,29	30,00				K	5,29	37,00				K	6,43	45,00			
	Deney 1- Deney 2 Grubu							Deney 1- Deney 3 Grubu						Deney 2- Deney 3 Grubu					
	Alıcı Dil Becerileri	D ₁	10,25	82,00	10.00	-2.10	.040*	D ₁	9,56	76,50	7.50	-2.14	.029*	D ₁	7,86	55,00	15.00	-.860	.445
D ₂		5,43	38,00				D ₃	4,75	28,50				D ₃	6,00	36,00				
İfade Edici Dil Becerileri	D ₁	9,31	74,50	17.50	-1.23	.232	D ₁	9,38	75,00	9.00	-1.94	.059	D ₁	8,00	56,00	14.00	-1.01	.366	
	D ₂	6,50	45,50				D ₃	5,00	30,00				D ₃	5,83	35,00				
Sözel Dil Becerileri	D ₁	9,75	78,00	14.00	-1.62	.121	D ₁	9,50	76,00	8.00	-2.06	.043*	D ₁	8,07	56,50	13.50	-1.07	.295	
	D ₂	6,00	42,00				D ₃	4,83	29,00				D ₃	5,75	34,50				
EOBDA		Deney 1- Kontrol Grubu						Deney 2- Kontrol Grubu						Deney 3- Kontrol Grubu					
		G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P	G	Sort	Stop	U	Z	P
	Yazı Farkındalığı	D ₁	11.06	88.50	3.50	-2.86	.002*	D ₂	11.00	77.00	.00	-3.16	.001*	D ₃	8,08	48,50	14.50	-.950	.366
		K	4.50	31.50				K	4.00	28.00				K	6,07	42,50			
	Öyküyü Anlama	D ₁	11.50	92.00	.00	-3.53	.000*	D ₂	9.57	67.00	10.00	-1.89	.073	D ₃	8,25	49,50	13.50	-1.14	.295
		K	4.00	28.00				K	5.43	38.00				K	5,93	41,50			
	Görselleri Eşleştirme	D ₁	10.56	84.50	7.50	-2.47	.014*	D ₂	10.57	74.00	3.00	-2.85	.004*	D ₃	6,58	39,50	18.50	-.368	.731
		K	5.07	35.50				K	4.43	31.00				K	7,36	51,50			
	Deney 1- Deney 2 Grubu							Deney 1- Deney 3 Grubu						Deney 2- Deney 3 Grubu					
	Yazı Farkındalığı	D ₁	5,31	42,50	6.50	-2.53	.009*	D ₁	9,00	72,00	12.00	-1.56	.142	D ₂	9,50	66,50	3.50	-2.53	.008*
D ₂		11,07	77,50				D ₃	5,50	33,00				D ₃	4,08	24,50				
Öyküyü Anlama	D ₁	11,00	88,00	4.00	-3.14	.004*	D ₁	10,50	84,00	.00	-3.47	.001*	D ₂	8,57	60,00	10.00	-1.64	.138	
	D ₂	4,57	32,00				D ₃	3,50	21,00				D ₃	5,17	31,00				
Görselleri Eşleştirme	D ₁	7,13	57,00	21.00	-.906	.463	D ₁	10,06	80,50	3.50	-2.70	.005*	D ₂	10,00	70,00	.00	-3.07	.001*	
	D ₂	9,00	63,00				D ₃	4,08	24,50				D ₃	3,50	21,00				

*p <0,05

Tablo 5 incelendiğinde, Deney 1 ve kontrol grubu arasında alıcı dil ($U=2.00$, $p=.001$), ifade edici dil ($U=3.00$, $p=.002$) ve sözel dil becerilerinde ($U=2.00$, $p=.001$) anlamlı farklılık görülmüş, bu farkın Deney 1 lehine olduğu belirlenmiştir. Deney 2 ve kontrol grubu arasında ise tüm dil becerileri açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Deney 3 ve kontrol grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Deney grupları arası karşılaştırmalarda, Deney 1 ve Deney 2 arasında alıcı dil becerilerinde ($U=10.00$, $p=.040$), Deney 1 ve Deney 3 arasında ise alıcı dil ($U=7.50$, $p=.029$) ve sözel dil becerilerinde ($U=8.00$, $p=.043$) anlamlı fark gözlemlenmiştir. Diğer dil becerilerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

EOBDA puanlarına bakıldığında, Deney 1 ve kontrol grubu arasında yazı farkındalığı ($U=3.50$, $p=.002$), öyküyü anlama ($U=.00$, $p=.000$) ve görselleri eşleştirme ($U=7.50$, $p=.014$) açısından anlamlı fark bulunmuş olup bu fark Deney 1 lehine olmuştur. Deney 2 ve kontrol grubu arasında yazı farkındalığı ($U=.00$, $p=.001$) ve görselleri eşleştirme ($U=3.00$, $p=.004$) açısından anlamlı fark gözlemlenirken, diğer boyutlarda fark tespit edilmemiştir. Deney 3 ve kontrol grubu arasında ise hiçbir değişkende anlamlı fark görülmemiştir. Deney grupları arası karşılaştırmalarda, Deney 1 ve Deney 2 arasında yazı farkındalığı ($U=6.50$, $p=.009$) ve öyküyü anlama ($U=4.00$, $p=.004$), Deney 1 ve Deney 3 arasında ise öyküyü anlama ($U=.00$, $p=.001$) ve görselleri eşleştirme ($U=12.00$, $p=.005$) açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. Deney 2 ve Deney 3 arasında yazı farkındalığı ($U=3.50$, $p=.008$) ve görselleri eşleştirme ($U=.00$, $p=.001$) açısından fark bulunmuş, diğer boyutlarda anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grupları Çocuklarının TEDİL Öntest ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

TEDİL	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Alıcı Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.530	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.214	.027*
		Son Test	3,50	21,00		
	Deney 3	Ön Test	1,00	1,00	-1,473	.141
		Son Test	3,00	9,00		
	Kontrol	Ön Test	3,50	7,00	-.141	.888
		Son Test	2,67	8,00		
İfade Edici Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.524	.012*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	,00	.00	-2.232	.026*
		Son Test	3,50	21,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-2,000	.046*
		Son Test	2,50	10,00		
	Kontrol	Ön Test	2,00	2,00	-1.105	.680
		Son Test	2,67	8,00		
Sözel Dil Becerileri	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.555	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.375	.018*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-2,060	.039*
		Son Test	3,00	15,00		
	Kontrol	Ön Test	3,00	6,00	-.412	.680
		Son Test	3,00	9,00		

*p <0,05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve kontrol grubunda yer alan çocukların TEDİL ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-2.530$, $p:.011$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-2.214$, $p:.027$), alt boyutları ile toplam puanda ($z:-2.555$, $p:.011$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-2.214$, $p:.027$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-2.232$, $p:.026$), alt boyutları ile sözel dil becerileri puanında ($z:-2.376$, $p:.018$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 3 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-1.473$, $p:.141$) alt boyutunda anlamlı farklılık bulunamamıştır. İfade edici dil becerileri ($z:-2.000$, $p:.046$) alt boyutu ile toplam puanda ($z:-2.060$, $p:.039$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında alıcı dil becerileri ($z:-.141$, $p:.888$) ve ifade edici dil becerileri ($z:-1.105$, $p:.680$), alt boyutları ile toplam puanda ($z:-.412$, $p:.680$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grupları Çocuklarının EOBDÖ Öntest ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

EOBDA	Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	Z	P
Sesbilgisel Farkındalık	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.536	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.379	.017*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	2,25	4,50	-.816	.414
		Son Test	1,50	1,50		
	Kontrol	Ön Test	4.00	4.00	-.378	.705
		Son Test	2.00	6.00		
Yazı Farkındalığı	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.533	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.371	.018*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-1.857	.063
		Son Test	2.50	10.00		
	Kontrol	Ön Test	2.75	5.50	-.552	.581
		Son Test	3.17	9.50		
Öyküyü Anlama	Deney 1	Ön Test	.00	.00	-2.546	.011*
		Son Test	4.50	36.00		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.401	.016*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	3.00	3.00	-1.342	.180
		Son Test	3.00	12.00		
	Kontrol	Ön Test	3.00	6.00	-1.406	.160
		Son Test	4.40	22.00		
Görselleri Eşleştirme	Deney 1	Ön Test	2.50	2.50	-1.983	.047*
		Son Test	4.50	25.50		
	Deney 2	Ön Test	.00	.00	-2.414	.016*
		Son Test	4,00	28,00		
	Deney 3	Ön Test	.00	.00	-1.732	.083
		Son Test	2.00	6.00		
	Kontrol	Ön Test	2.00	4.00	-.577	.564
		Son Test				

		Son Test	2.00	2.00		
Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme	Deney 1	Ön Test	2.00	2.00		
		Son Test	4.86	34.00	-2.266	.023*
	Deney 2	Ön Test	.00	.00		
		Son Test	3.00	15.00	-2.060	.039*
	Deney 3	Ön Test	2.50	5.00		
		Son Test	3.33	10.00	-.707	.480
	Kontrol	Ön Test	.00	.00		
		Son Test	2.00	6.00	-1.633	.102

*p <0,05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Deney 1, Deney 2, Deney 3 ve kontrol grubunda yer alan çocukların EOBDÖ ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Deney 1 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-2.536, p:.011), yazı farkındalığı (z:-2.533, p:.011), öyküyü anlama (z:-2.546, p:.011), görselleri eşleştirme (z:-1.983, p:.047) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-2.266, p:.023) alt boyutları ile toplam puanda (z:-2.201, p:.028) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 2 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-2.379, p:.017), yazı farkındalığı (z:-2.371, p:.018), öyküyü anlama (z:-2.401, p:.016), görselleri eşleştirme (z:-2.414, p:.016) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-2.060, p:.039) alt boyutları ile toplam puanda (z:-2.379, p:.017) anlamlı farklılık bulunmuştur. Analiz farkı son test lehinedir. Deney 3 grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-.816, p:.414), yazı farkındalığı (z:-1.857, p:.063), öyküyü anlama (z:-1.342, p:.180), görselleri eşleştirme (z:-1.732, p:.083) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-.707, p:.480) alt boyutları ile toplam (z:-1.841, p:.066) puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, iki uygulama arasında sesbilgisel farkındalık (z:-.378, p:.705), yazı farkındalığı (z:-.552, p:.581), öyküyü anlama (z:-1.406, p:.160), görselleri eşleştirme (z:-.577, p:.564) ve yazı yazma becerilerini değerlendirme (z:-1.633, p:.102) alt boyutları ile toplam (z:-1.725, p:.084) puanda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Ev merkezli paylaşımlı kitap okumanın 5 yaş grubu dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada uygulanan deneysel işlem neticesinde deney grupları ile kontrol grubunun dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında fark oluşmuştur. Dil becerilerine ilişkin sonuçlar detaylı incelendiğinde diyaloga dayalı okumanın alıcı dil becerilerini geliştirmede en etkili teknik olduğu görülmektedir. Diyaloga dayalı okuma ifade edici dil üzerinde yalnızca kontrol grubuyla karşılaştırıldığında etkilidir. Sözel dil becerilerinde ise hem kontrol grubuna hem de annelere eğitim verilmeyen ve aynı sürede aynı kitaplara maruz bırakılan gruba göre etkilidir. Grup içi farklılıklara bakıldığında ise diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma tekniği alıcı dil, ifade edici dil ve sözel dil becerilerde bir fark yaratmıştır. Bir kitabı bir kez okuduktan sonra çocukların alıcı kelime dağarcığı kazandıkları ortaya konmuştur (Sénéchal ve Cornell, 1993). Diyaloga dayalı okumanın alıcı ve ifade edici dil becerilerine katkı sağladığını ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır (Akoğlu ve diğerleri, 2014; Brannon ve diğerleri, 2013; Brannon ve Linda, 2014; Lever ve Senechal, 2011; Wasik ve diğerleri, 2006; Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bunun en önemli nedeni diyaloga dayalı okuma tekniği kullanıldıktan sonra çocukların sözlü ifadelerinin artmasıdır (Bloom-Hoffman ve diğerleri, 2008). Nitekim diyaloga dayalı okumanın ifade edici dili alıcı dilden daha çok etkilediğine yönelik araştırma bulgusu bulunmaktadır (Mol ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada diyaloga dayalı okuma hem alıcı dil hem ifade edici dil üzerinde etkili bulunmuştur ancak yazı referanslı okuma ile kıyaslandığında ifade edici dil üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: İki teknik de etkileşim barındırmakta ve anneler soru yönergelerini kullanmaktadır. Ancak diyaloga dayalı okumada yöneltilen sorular daha üstbilişsel sorular olup, yazı referanslı okuma yalnızca yazıyı refere eden bir teknik olarak sınırlı kalmaktadır. Diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı

okuma tekniklerini karşılaştıran bir araştırmada bir grup anneye DR, diğer gruba DR+YR eğitimi verilmiş ve sözlü dil becerileri ile kelime dağarcığı farkına bakılmıştır. İki uygulamanın da etkili olduğu ortaya konmuş ancak gruplar arasında farklılık çıkmamıştır. Araştırmacılar farklılık çıkmamasının annelere harfleri ve sesleri tanımayı açıkça öğretmek için eğitim vermemelerinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmişlerdir (Sim ve Berthelsen, 2014). Çinli çocuklar ile yapılan bir başka araştırmada (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008) bir gruba diyaloga dayalı okuma ile morfoloji eğitimi (DR+MT) diğer gruba da yalnızca diyaloga dayalı okuma (DR) uygulanmış ve araştırma neticesinde DR grubunun kelime bilgisinde, DR+MT grubunun Çince karakterleri tanıma ve morfolojik farkındalıkta daha fazla gelişim sağladığı ortaya konmuştur. Araştırma neticesinde her iki müdahalenin çocukların sözlü ve yazılı dil becerilerini farklı şekilde etkilediği ancak her iki uygulamanın da çocukların okumaya ilgisini arttırdığı vurgulanmıştır (Chow, McBride-Chang, Cheung ve Chow, 2008).

Erken okuryazarlık becerilerine ilişkin sonuçlar detaylı incelendiğinde yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirmede anlamlı farklılık görülmüş, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde görülmemiştir. Gruplar kıyaslandığında; diyaloga dayalı okuma tekniğinin yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Yazı referanslı okuma ise yazı farkındalığı ve görselleri eşleştirme becerilerine katkı sağlamıştır. Öyküyü anlama becerisini en fazla destekleyen teknik diyaloga dayalı okuma tekniğidir. Yazı farkındalığına en fazla katkı ise yazı referanslı okuma tekniğinde gerçekleşmiştir. Görselleri eşleştirmeye hem diyaloga dayalı okuma hem de yazı referanslı okuma tekniği katkı sağlamıştır. Annelere eğitim verilmeyen ve aynı sürede aynı kitaplara maruz bırakılan gruptaki çocuklarda ise bir fark görülmemiştir. Grup içi farklılıklara bakıldığında ise diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma tekniği yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme, sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde bir fark yaratmıştır. Özetle sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde gruplar kendi içinde ilerleme gösterse de bu ilerleme bir karşılaştırma yapıldığında anlamlı değildir. İlgili literatürde yapılan araştırmalar bu araştırma bulgularını farklı noktalardan destekler niteliktedir.

Diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın erken okuryazarlık becerilerine farklı noktalarda etkide bulunduğu bu araştırmada edinilen bulgudur. Her iki teknik de tüm boyutlarda anlamlı fark yaratmıştır ancak gruplar birbiriyle kıyaslandığında bu fark sesbilgisel farkındalık ve yazı yazma öncesi becerilerde anlamlı değildir. Yazı yazma öncesi becerilerde (makasla daire kesme, çizgi birleştirme, belleği kullanarak harf yazma, isim yazma) anlamlı fark bulunmamasının nedeni kullanılan tekniklerin bu beceriye doğrudan atıf yapan yönlerin olmaması olarak açıklanabilir. Diyaloga dayalı okumanın sesbilgisel farkındalığa katkısına yönelik destekleyici literatür bulguları bulunmaktadır (Elmonayer, 2013; Ergül ve diğerleri, 2016; Justice ve Pullen, 2003). Ancak yazı referanslı okuma tekniğinde böyle bir literatür bulgusuna rastlanılmamıştır. Öte yandan öyküyü anlama diyaloga dayalı okumanın, yazı farkındalığı ise yazı referanslı okumanın en fazla katkı sağladığı erken okuryazarlık becerisi olarak görülmektedir. Diyaloga dayalı okumanın yapısı düşünüldüğünde öyküyü anlama üzerine sunduğu katkı oldukça anlamlıdır. Nitekim yapılan araştırmalarda da diyaloga dayalı okumanın öykü belleğine olan katkısına vurgu yapılmıştır (Ricci ve Beal, 2002). Bu noktada ebeveynle etkileşimin öyküyü anlamaya katkısı da vurgulanabilir (Robb, 2010). Yazı referanslı okuma ise daha çok yazı farkındalığına katkı sağlamaktadır ve bir kıyaslama ortaya koymasa da literatür her iki tekniğin yazı farkındalığı ve yazı bilgisi ilişkisini ortaya koymaktadır (Ergül ve diğerleri, 2016; Justice ve diğerleri, 2010; Justice ve Pullen, 2003; Lovelace ve Stewart, 2007). Justice, Pullen ve Pence (2008) araştırmalarında, 4 yaş çocuklarıyla gerçekleştirilen sesli okuma oturumlarında kontrol grubu çocuklarının ortalama 10 kez, yetişkin yazıya referans edip hakkında konuştuğunda ise çocukların ortalama 20 kez yazıya odaklandığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca çocuklar yazılı metne daha fazla odaklanmalarına rağmen dil kazanımlarının benzer olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Justice ve diğerleri, 2008). Görselleri eşleştirme bağlamında bakıldığında ise iki teknik de etkili bulunmuştur ancak biri diğerinden daha etkili sonucuna ulaşamamıştır. Bu durum iki teknikte de “etkileşim” unsurunun olması ile açıklanabilir. Yetişkinin sayfada yazıya ya da görsele vurgu yaparak sorular yöneltmesi ya da soruları yanıtlaması, çocuğun dikkatini sürdürmesine ve gördüğünü anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır. Etkileşimin bu niteliğinin görselleri eşleştirmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak literatürde bu ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında, erken

okuryazarlık becerileri bir bütün olarak ele alındığında, diyaloga dayalı okuma ile yazı referanslı okumanın bir arada kullanılmasının daha bütüncül destek sağlayacağı söylenebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında anneler tarafından gerçekleştirilen ve ev okuryazarlık ortamının önemli bir parçası olan paylaşımlı okuma uygulamalarının çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı etkileri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda resimli çocuk kitapları etkili bir araç, paylaşımlı okuma (diyaloga dayalı okuma ve yazı referanslı okuma) önemli birer tekniktir. Okula hazırlık dönemi olarak ele alındığında 5 yaş grubu için bu çalışmaların önemi bir kez daha vurgulanabilir.

Araştırma neticesinde diyaloga dayalı okuma tekniğine ilişkin daha küçük yaş gruplarıyla çalışmalar yapılması; yazı referanslı tekniğe ilişkin yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların az olması nedeniyle bu tekniğe ilişkin daha fazla deneysel bulgu ile literatüre katkı sunulması; nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiği karma modeller ile bu tekniklerin etkisinin derinleştirilmesi; deneysel uygulamanın çocukların farklı gelişim alanları baz alınarak yapılması gibi önerilerin bu alanda yapılacak yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı

Karar tarihi= 19.03.2021

Belge sayı numarası= 2100082088

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın doktora tez çalışmasından üretilen bu makalede 1. yazar %60, 2. yazar %30, 3. yazar ise %10 katkı oranına sahiptir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, T. (2014). Dialogic reading: Its effectiveness on receptive and expressive language of children in need of protection. *Elementary Education Online*, 13(2), 622-639. Erişim adresi: <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/6192>.
- Arıcı, M., & Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(1), 100-120. DOI: 10.33308/26674874.201933195.
- Babayiğit, S. (2006). *The longitudinal and concurrent predictive roles of phonological awareness in literacy development: Evidence from Turkish*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Institute of Education, University of London, London.
- Babayiğit, S. ve Hulme, C. (2008). *Longitudinal predictors of reading comprehension skills in Turkish*. 15th Annual Conference of the Society for the Scientific Study of Reading'de sunulan bildiri. Nashville, Tennessee, ABD.
- Bloom-Hoffman, J., O'neil-Pirozzi, T., Volpe, R., Cutting, J., & Bissinger, E. (2008). Instructing parents to use dialogic reading strategies with preschool children. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 117-131.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. DOI: 10.1080/10409280701838835.

- Brannon, D. and Linda, D. (2014). The effectiveness of dialogic reading in increasing English language learning preschool children's expressive language. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 1-10.
- Brannon, D., Dauksas, L., Coleman, N., Israelson, L. and Williams, T. (2013). Measuring the effect that the partners' dialogic reading program has on preschool children's expressive language. *Creative Education*, 4(7), 14-17.
- Chang, C. J., & Luo, Y. H. (2019). A longitudinal study of maternal interaction strategies during joint book-reading in Taiwan. *Journal of Child Language*, 47(2), 401-417. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000746>
- Chow, B. Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. and Chow, C. L. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>.
- Christakis, D. A., Lowry, S. J., Goldberg, G., Violette, H. and Garrison, M. M. (2019). Assessment of a parent-child interaction intervention for language development in children. *JAMA Network Open*, 2(6), 1-9. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.5738>
- Clay, M. M. (2005). *Literacy lessons, designed for individuals, part two*. Heinemann.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.51460/baebd.1523951>
- Çetinkaya, F. Ç., Öksüz, H. İ., & Öztürk, M. (2018). Etkileşimli okuma ve kelime hazinesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 705-715. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2825>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B. and Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 31-41. DOI: 10.1016/j.appdev.2005.12.001.
- Dickinson, D. K. and Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. <https://doi.org/10.2307/747807>
- Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E. and Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43(6), 481-494. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.003>
- Dunston, Y. L., Patterson, G. C. and Daniels, K. N. (2010). Scaffolding the home reading experiences of African-American first graders. *Journal of Language and Literacy Education*, 6(2), 1-21.
- Duursma, E., Augustyn, M. and Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557. <https://doi.org/10.1136/adc.2006.106336>
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. DOI: 10.1080/03004430.2012.703183.
- Fletcher, K. L. and Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Güven, O. S. (2009). *Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Edisyon'un [Test Of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)] Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik ön çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hafızoğlu Çelik, G., Er, S. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2020). Etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esbder/issue/53619/601821>.
- Hargrave, A. C. and 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(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hart, B. and Risley, T. (1999). *The social world of children learning to talk*. Washington: Paul H. Brookes.

- Hart, B. and Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Washington: Paul H. Brookes.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335465>
- Justice, L. M. and Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M. and 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.
- Justice, L. M., Pullen, P. C. and Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855-866. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855>
- Kaderavek, J. and Sulzby, E. (1998). Parent-child joint book reading: an observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7(1), 33-47.
- Karaman, G. and Güngör Aytaç, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. <https://doi.org/10.17860/efd.02080>
- Karass, J., VanDeventer, M. C. and Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17(1), 134-146. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.17.1.134>
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. and Suggate, S. (2020). More than words: Narrator engagement during storytelling increases children's word learning, story comprehension, and on-task behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.009>
- Lever, R. and Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Lovelace, S. and Stewart, S. R. (2007). Dialogic reading and morphology instruction: Effects on morphological awareness and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 381-412. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>
- Martin-Chang, S. and Gould, O. N. (2012). Reading to children and listening to children read: Mother-child interactions as a function of principal reader. *Early Education and Development*, 23(6), 855-876. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578911>
- Mcneill, J. H. and Susan, A. F. (1999). Let's talk: Encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 51-69. <https://doi.org/10.1177/105381519902200106>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Neuman, S. B. and Gallagher, P. (1994). Joining together in literacy learning: Teenage mothers and children. *Reading Research Quarterly*, 29, 383-401. Erişim adresi: <https://websites.umich.edu/~sbneuman/pdf/JoiningTogether.pdf>.
- Peter, K. S. (2017). *Understanding the role of dialogic read alouds in developing language and literacy skills* (Yayımlanmamış doktora tezi). Lesley Üniversitesi: Cambridge. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/understanding-role-dialogic-read-alouds/docview/2033422600/se-2>.
- Philips, L., Norris, S. and Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
- Rahn, N. L. (2013). *A comparison of word learning in 3-year-old children at-risk for language and literacy difficulties in two conditions: Dialogic reading and activity-based intervention* (Yayımlanmamış doktora tezi). Minnesota Üniversitesi: Minneapolis. Erişim adresi:

- <https://www.proquest.com/docview/1420350910/41251D78D214EADPQ/1?accountid=45182&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>.
- Rashid, F. L., Morris, R. D. ve Sevcik, R. A. (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/00222194050380010101>
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. and McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. v. Kleeek, S. A. Stahl and E. B. Bauer (eds.), *On Reading books to children: parents and teachers* (pp. 35-55). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ricci, C., & Beal, C. R. (2002). The effect of interactive media on children's story memory. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 138-144. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.138>
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's story comprehension and parent-child dialogic reading behaviors*. California: UC Riverside. Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/5xm8n8xk>
- Sénéchal, M. and Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374. <https://doi.org/10.2307/747933>
- Sénéchal, M., Cornell, E. H. and Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337. D [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/0885-2006(95)90010-1)
- Silvén, M., Antola, A. and Niemi, P. (2003). Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish. *Journal of Child Language*, 30(2), 253-279. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005548>
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M. and 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>
- Stevenson, J. and Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 681-698. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00810.x>
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>
- Şengönül, T. (2019). Anne-baba ilgisinin çocukların okul başarısı üzerindeki etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 268-292. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.549463>
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29416/313575>.
- Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Tamis-LeMonda, C., Flynn, V., Rovira, I., Tineo, W. and Mendelsohn, A. L. (2003). Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambulatory Pediatrics*, 6(2), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2005.10.001>
- Topbaş, S. ve Güven, O. S. (2013). *Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi- TEDİL kullanım kılavuzu*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A. M., Eklund, K., Lerkkanen, M. K. and Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, 57(1), 3-32. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0003-0>
- Wasik, B. A., Bond, M. A. and Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>

- Whitehurst, G. J. and Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. and 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C. and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Development Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xiao, S. (2016). *Home reading environment, maternal shared book reading styles, and dialogic reading intervention in China* (Yayımlanmamış doktora tezi). Memorial University of Newfoundland, Kanada. Erişim adresi: <http://research.library.mun.ca/id/eprint/12414>.
- Yaden, D. B., Smolkin, L. B. and Conlon, A. (1989). Preschoolers' questions about pictures, print conventions, and story text during reading aloud at home. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 188-214. <https://doi.org/10.2307/747864>
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tk/issue/48939/624275>.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/400401>.
- Yılmaz, M. M., Özen Uyar, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 159-181. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.646798>
- Yurtbakan, E. ve Yurtbakan, E. G. (2022). Okul öncesi öğrenci annelerinin etkileşimli okuma deneyimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 385-400. <https://doi.org/10.16916/aded.1067697>
- Zevenbergen, A. A. and Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahlı and E. B. Bauer (eds.), *On Reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. and Travers, K. (2016). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241775>

Extended Abstract

Introduction

Shared reading practices are crucial for fostering young children's language and early literacy development. These practices provide opportunities to expand vocabulary, improve comprehension, and develop an awareness of print conventions. Dialogic reading, characterized by interactive dialogue and open-ended questions, and print-referencing, which focuses on drawing attention to text features, are two widely recognized techniques for promoting language and literacy skills. This study investigates the impact of home-based shared reading practices on the language and early literacy skills of 5-year-old children. Specifically, it examines the comparative effects of dialogic reading and print-referencing techniques, highlighting their contributions to receptive and expressive language and early literacy components like phonological awareness and print awareness. The findings offer practical insights for parents and educators in preparing children for formal education.

Method

The present study involved 28 children aged 5, divided into three groups: (1) a dialogic reading intervention group, (2) a print-referencing intervention group, and (3) a control group exposed to

unstructured reading activities. The interventions were conducted over an 8-week, during which the first two groups participated in guided reading sessions tailored to their respective techniques. Dialogic reading sessions encouraged active child participation through open-ended questions and prompts that facilitated discussion about the story. Print-referencing sessions focused on emphasizing written text features, such as letters and punctuation, to enhance children's print awareness. The control group engaged in general reading sessions without specific instructional techniques. Children's receptive and expressive language skills were assessed using the Turkish Early Language Development Test (TEDİL), while early literacy skills, including phonological awareness, print awareness, and story comprehension, were evaluated using the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA). Pre- and post-intervention assessments measured changes in these domains to determine the effectiveness of each technique.

Result and Discussion

The findings demonstrated significant improvements in language and early literacy skills for children in the dialogic reading and print-referencing intervention groups compared to the control group. Dialogic reading was particularly effective in enhancing receptive and expressive language skills. Children in this group showed notable gains in vocabulary acquisition, story comprehension, and verbal expression, which can be attributed to the interactive and engaging nature of the technique. Print-referencing interventions strongly impact early literacy skills, particularly print awareness and visual matching abilities. By directing children's attention to the mechanics of written text, this technique effectively supported their understanding of print conventions and prepared them for reading instruction.

When comparing the two techniques, dialogic reading showed a more significant impact on expressive language, while print-referencing was more effective in developing print awareness and related literacy skills. However, neither technique significantly influenced pre-writing skills, suggesting that these abilities may require targeted interventions focusing on fine motor and writing-specific skills. Children in the control group engaged in unstructured reading sessions demonstrated minimal improvements across all assessed domains. This reinforces the importance of guided and evidence-based shared reading practices in supporting early childhood development.

The study's findings are consistent with the literature, which underscoring the complementary roles of dialogic reading and print-referencing in fostering early literacy. Dialogic reading enhances language comprehension and verbal engagement, while print-referencing supports print knowledge and visual processing skills. Combining these techniques may offer a more holistic approach to early literacy development. This study highlights the effectiveness of home-based shared reading practices in enhancing language and literacy skills in preschool children. Dialogic reading was particularly effective in fostering language comprehension and expression, while print-referencing excelled in promoting print awareness and foundational literacy skills. These findings underscore the value of incorporating structured shared reading techniques into early childhood education and home environments.

Further research could explore the integration of dialogic reading and print-referencing techniques to maximize their combined benefits. Additionally, studies focusing on diverse populations and long-term impacts could provide further insights into the adaptability and sustainability of these practices. By emphasizing the role of structured shared reading in early education, this study contributes to the growing body of evidence supporting parents and caregivers as key facilitators of children's early literacy development.



Avusturya'daki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Ebeveyn Görüşleri: Viyana Örneği*

*Mahir KALFA***
*Derya ACAR****

Öz

Çalışmanın amacı, Avusturya'da bulunan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynlerinin "Türkçe Ana Dili" dersine yönelik görüşlerini incelemektir. Nitel olarak yürütülen bu çalışma, Viyana'da söz konusu dersi alan 20 öğrencinin ebeveynleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yürütülmüştür. Ebeveynlerden ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar metinlere dönüştürülmüştür. Bulgularda çocukların Türkçeye yönelik sorunları belirlenip, standart Türkçeyi kullanamama, yarı Almanca yarı Türkçe sözcükler kullanma, Türkçe kelime hazinesi eksikliği ve yanlış kullanım gibi sorunlar belirlenmiştir. Ebeveynler, Türkçe Ana Dili dersini gerekli bulup, çocuklarının bu dersi almasını istemektedir. Ebeveynler, çocuklarının Türkçelerini ilerletmesi, Türkçeyi daha iyi kullanması ve Türk kültürünü öğrenmesini istemektedirler. Çalışmada, çocukların kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etme, aile ile iletişime geçme, Almanca öğrenme ve özgüven kazanma gibi gelişimleri tespit edilmiştir. Ebeveynler, derse ayrılan saatin yetersiz olduğunu düşünmekte ve öğretmenlerin dersi çocuklarına sevdirmesini, güzel Türkçe kullanmalarının sağlanmasını ve okul yönetimi ile iletişime geçmeyi talep etmektedirler. Ebeveynler, Türk dilini ve kültürünü öğrenmeleri için Türkiye'ye tatile gitme, Türkçe kitap okuma gibi aktivitelerle çocuklarını desteklediklerini söylemişlerdir. Çalışmanın sonunda, bazı önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Avusturya'da Türkçe öğretimi, Türkçe ana dili dersi, iki dillilere Türkçe öğretimi, Avusturya

Parent Opinions on The Turkish Mother Tongue Lesson in Austria: The Case of Vienna Abstract

The study aims to examine the views of parents of bilingual Turkish children in Austria on the "Turkish Mother Tongue" course. As a qualitative study, semi-structured interviews were conducted with the parents of 20 students who attended the course in Vienna. The audio recordings taken from the parents were transcribed. The findings determined the children's problems with Turkish, and observed problems such as not speaking standard Turkish, using half Turkish and half German words, lack of Turkish vocabulary and incorrect usage. Parents find the Turkish Mother Tongue course necessary and support their children to take the course. Parents want their children to improve their Turkish, speak better Turkish and learn Turkish culture. In the study, children's developments such as expressing themselves better, communicating with their families, learning German and gaining self-confidence were observed. Parents think that the course hours are insufficient and want teachers to make the children enjoy the course, speak good Turkish and communicate with the school administration. Parents stated that they support their children

* Bu çalışma, Derya Acar'ın hazırladığı "Avusturya'daki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Veli Görüşleri: Viyana Örneği" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Ankara, mkalfa@hacettepe.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-5986-1206.

***Öğretmen, Volksschule Herderplatz, Viyana, derya_acar15@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0001-7552-1519.

to learn Turkish and Turkish culture with activities such as vacationing in Türkiye and reading Turkish books. Some suggestions were made based on the findings of the research.

Keywords: Teaching Turkish in Austria, Turkish mother tongue lesson, Teaching Turkish to bilinguals, Austria

Giriş

Ana dili, çocuğun içinde yetiştiği ve mensubu olduğu toplumun dilidir. Aynı zamanda, bireyin düşüncelerini ve duygularını en iyi biçimde aktarabildiği temel dildir. Belirtmek de gerekir ki ana dili için, öğrenme kavramından ziyade edinim veya kazanım kavramını kullanmak daha doğru olacaktır. Çocuğun ailesi ile yakın çevresinde başlayıp gelişen bu edinim, okullarda bir sistem üzerine inşa edilir. Bu sayede bireylere ana dillerinde anlama ve anlatma becerisi kazandırılır (Özbay, 2006, s. 3).

Bu edinim, anne karnından başlayarak ömür boyunca devam eder ve insan, ömrü boyunca edindiği ana diliyle duyguları ile düşüncelerini paylaşıp hayal kurar. Yağmur'a (2007) göre okul, eğitim ve toplumda yer edinebilmek için ana dilinin iyi anlaşılması ve doğru kullanılması gerekmektedir (Pembe Şahiner 2012, s. 233- 249). Ana dilini kullanamayan veya ana dilinde okuyup yazamayan çocuklar kendilerine yabancılaşırlar (Noack ve Weth, 2012, s. 15-33).

Pek çok Türk, II. Dünya Savaşı'ndan sonra iş için Avrupa'ya göç etmiştir. Göç edilen ülkelerin başında Avusturya gelmektedir. Türk işçilerinin çocuklarına yönelik verilen Türkçe Ana Dili dersleri hem onların ana dillerini geliştirmeleri hem de Türkiye ile olan bağlarını sıkı tutmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu dersin sürekliliği ile verimliliğini artırmak ve içeriğini zenginleştirmek için, bu derse yönelik bilimsel araştırmaları gerekli kılmaktadır. Bu araştırmaların önemli parçalarından biri de velilerdir. Bu yüzden, Avusturya'nın en önemli şehri olan Viyana'da Türkçe Ana Dili dersini alan Türk öğrencilerin ebeveynlerinin görüşlerine yer verilmeden oluşturulacak araştırmalar ve çalışmalar, önemli ölçüde eksik kalacaktır.

Türklerin en çok göç ettiği ülkelerden biri olan Avusturya'da yaklaşık olarak 279.000 Türk göçmen bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye ve Avusturya arasında yapılan anlaşmalar neticesinde, 60'lı yıllardan 70'li yıllara kadar çok sayıda Türk işçi, Avusturya'ya göç etmiştir. Giden Türk işçilerin yanında ailelerini de götürmeleriyle ana dili Türkçe olan insan sayısı, Avusturya'da gittikçe artmıştır. Bu araştırmanın amacı da özellikle eğitim sistemi ve işgücü açısından önemli role sahip olan, Avusturya'daki Türkçe – Almanca iki dilli çocukları olan velilerin, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesine yönelik görüşlerini ele almaktadır (Potkanski, 2010, s. 3).

Avusturya devleti, ülkelerinde bulunan göçmenlerin yurtlarına dönmelerini kolaylaştırmak amacıyla 70'li yıllarda, ana dili desteğine yönelik bazı çalışmalarda bulunmuştur. Avusturya devletinin denediği bu yolun, göçmenlerin geri dönüşü ile ilgili ulaşılmak istenen hedefe götürmeyeceği anlaşıncı, iki dilliliğin teşvikine odaklanılmıştır. Fakat bu durum, Avusturya'daki Türk çocuklarının, diğer milletlere mensup göçmen çocuklarının gerisinde kalmasına yol açmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim ve yükseköğretimde, Türk çocuklarının gerektiği şekilde temsiliyetinin önüne geçilmiştir.

Six-Hohenbalken (2001), Avusturya'daki Türk göçmenlerin genellikle geri dönmemelerinin nedenlerinden birinin çocukların okul eğitimi olduğunu belirtmektedir. Birinci neslin ebeveynleri, çocuklarının Avusturya'da okula giderek geleceklerinin daha iyi olacağını ummuşlardır. Dolayısıyla Avusturya'da eğitim süresi ile okulda kalma süresi arasında bir korelasyon vardır (Six-Hohenbalken, 2001, s. 48).

Avusturya'daki eğitim sistemi, daha fazla çeşitlilik ile daha fazla insanın iyi bir eğitim almasını sağlamaya yönelik, 50'li yıllar itibarıyla değişikliğe uğramıştır. Örnek olarak toplumsal cinsiyet rollerinde değişen tablo gibi, çok dillilik hususunda da tablo değişikliğe uğramıştır. "Benzer şekilde, bir toplumdaki dilsel ve kültürel çeşitliliğe ilişkin öz algı da sürekli değişmektedir. Olumlu bir değerlendirmeye bu durum, 21. yüzyılda Avusturya toplumunun yeni imajını oluşturabilir. Ancak bunun ön koşulu, özellikle eğitim kurumlarında bu konunun yetkin bir şekilde ele alınmasıdır." (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 3) Fakat Avusturya'daki göçmenler, çok dilliliğin avantajlarına yönelik bu farkındalığa henüz varamamışlardır. Dahası, okullarda da çok dilliliğe yönelik hâlâ yanlış kanılar bulunmaktadır. Bu durum teorik olarak kabul edilmekle birlikte, "tek dilli habitus"a karşı henüz uygulanmamıştır (Gogolin & Neumann, 1997, s. 4-5).

Avrupa kıtasının zenginleşmesine önemli katkıda bulunan azınlıklar ile göçmenlerin ve onların dillerinin, ulaşılan bu zenginliğin önemli bir parçası olduklarının gerçek manada tanınması hâlâ beklemededir. Bu durum, milyonlarca Avrupalının, Avrupa dışı göçmen dillerini (Türkçe veya Arapça gibi) öğreniyor olması gerçeği ile ters düşmektedir. Bu dillere göçmen topluluklarda yüksek değer verilmesine rağmen örneğin, bölgesel azınlık dillerine kıyasla yasalar ve eğitim önlemleriyle çok daha az korunmaktadırlar (Yağmur, 2015, s. 5). İlaveten, okulların çok dilliliği desteklemesi gerektiği tartışma götürmeksizin kabul görürken, asimilasyon yaklaşımını, kültürel farklılıkların aşırı vurgulanmaması gerektiğini ve işgücü piyasasına ve eğitime entegrasyonun odak noktası olması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır (Fürstenau ve Gomolla, 2011, s. 13-14).

Çokdillilerden beklenenler de çok yüksektir. Her iki dil de ana dili gibi konuşulmalıdır (Sarter, 2013, s. 14). Fakat Türkçe ya da Boşnakça/Hırvatça/Sırpça gibi göçmen dilleri göz önüne alındığında bu durum, gerçeklerden uzaktır. Dillerden birinin öbüründen daha iyi öğrenilmesi tabii bir durumdur. Avusturya'daki okullarda, ana dili eğitimi hususunda bu tür beklentiler, hayal kırıklığına yol açmaktadır. Bu durum ayrıca, takdir eksikliğini de derinleştirmektedir. Dil edinimi mitleri ve göçmen dillerine karşı ayrımcılık birçok eşitsizliği sürdürmektedir (Knappik ve Thoma, 2015, s. 15-17).

Türkçenin ana dili öğretimi için gereken koşullar, Avusturya'da beklenen düzeyin altındadır. Ana dili ile ikinci dilin, eşit önemde değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi yaygınlaşmıştır. Üstelik, doğru edinilmiş bir ana dilinin ikinci dil öğrenimini, entegrasyonu ve okul ile iş piyasasında, artık, başarıyı da desteklediği bilinmektedir.

"Ana dilinin gelişiminin ikinci dilin gelişimi için bir ön koşul olduğu" varsayılır (Fleck, 2011, s. 1). Ayrıca, iki kültürlülük ve iki veya daha fazla dil konuşabilme becerisinin yaygınlığı da artırılmalıdır. Bu yol ile genç nesillerin iyi potansiyellerini geliştirebilmelerine olanak sağlanabilir. Birçok veli (ve onlarla birlikte çocuklar) daha okula başlamadan ana dili önemini kavrayamamakla birlikte baskı altında da kalmaktadır. Çocuklarının başarısız olmasından tedirgin olan veliler, kendileri bu dile yeterince hâkim olmasalar ve bu dilde sosyalleşmemiş olsalar bile, çocuklarıyla yaşadıkları ev sahibi ülkenin dilini konuşmaktadırlar (Brizić, 2007; Krumm, 2009, s. 233-240).

Her ebeveynin Türkçe Ana Dili dersi öğretmeninden çeşitli ve birbirinden farklı beklentileri bulunmaktadır. Aynı zamanda bu durum, Avusturya'daki dil politikasını da yansıtmaktadır; dile yönelik bu politika, kategorizasyonlar yoluyla ebeveynlere ve onların beklentilerine, öz imajlarına ve dolayısıyla öğrencilere de aktarılmaktadır (Busch, 2013, s. 96-101).

İki dillilik ile çok dillilik, gelecekte işe yönelik bir avantaj olarak nitelendirilmektedir. Ancak bu durum, Türkçe ve Boşnakça/Hırvatça/Sırpça için pek de geçerli sayılmamaktadır. Ana dili öğretimi düşük süreklilikle karakterize edilir ve bilişsel, sosyal, duygusal ve sağlık gelişimi için sahip olabileceği önemle karşılaştırıldığında hâlâ çok az takdir görmektedir (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 30). Dil öğrenmenin her zaman kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörlere (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 23) sosyo-ekonomik açıdan çerçeve koşullara bağlı olduğu da bilinmektedir.

Ailenin dil yetersizliği ile sosyo-ekonomik durumu gibi etmenler, çocukların bulundukları ülkenin okul dilini ya da ikinci dil olan Almancayı öğrenmelerinde pek çok zorluğa yol açmaktadır. Bunun nedenlerinden biri, Türkçeyi gerektiğince öğrenme olanağına sahip olmamalarıdır. Fakat yurt dışında yaşamlarına devam eden Türk göçmen çocuklarının yaşadığı dil sorunu, genel olarak yalnızca ev sahibi ülkenin toplumu tarafından dil öğrenme sorunu olarak nitelenmektedir. Ana dili öneminden neredeyse hiç bahsedilmeyip, ona gereken ilgi yeterince gösterilmemektedir. Öyle ki bazı durumlarda, ana dili ulusal dilin öğrenilmesini ve kullanılmasını engelleyen bir etmen olarak bile nitelenmektedir. Bu durum, bilimsel kanıtlara rağmen kullanımının engellenmesine yol açabilir (Steinbach, 2017, s. 75-87; Weber, 2011, s. 156-167).

Bu çalışma, Türk çocuklarının velilerinin Türkçe Ana Dili dersleri hakkındaki görüşlerini belirleyip, bu dersin daha işlevsel olarak öğretilmesine katkıda bulunan beklentileri vurgulama amacıyla hazırlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Avusturya'daki iki dilli Türk çocuklarının velilerinin "Türkçe Ana Dili" dersine yönelik görüşlerini incelemeye ilişkin hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Çalışmada cevabı aranan sorular çerçevesinde, araştırmacı tarafından ilgili kişilerden veri toplama biçiminde açıklanabilir. Aynı zamanda görüşme, bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derin bilgilere ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk vd., 2013, s. 150). Görüşme yöntemi, diğer insanları anlamak amacıyla kullanılan en kuvvetli yöntemlerden biridir. İnsanların gerçeklere ilişkin çeşitli algılarını, anlamlandırmalarını, tanımlamalarını ve gerçeği ifade etme şekillerini ortaya koymanın bir yoludur (Punch, 2005, s. 165-166). Görüşme yöntemi, insanlar arasında ortak amaç istikametinde kurdukları bir iletişim sonucunda meydana gelir. Yani görüşme yöntemi, konuşmanın ötesinde iletişimin ileri derecede uzmanlaşmış bir şeklidir diye tanımlanabilir (Anderson ve Arsenault, 1998, s. 202). Özetle görüşme yöntemi için, belirli bir hedefe varmak amacıyla pek çok türde sorular vasıtasıyla, görüşmecilerin akıllarından geçenleri ileri sürme süreci denilebilir. Buradan hareketle, Avusturya'daki iki dilli Türk çocuklarının velilerinin "Türkçe Ana Dili" dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla ve görece daha geniş veri toplanabileceği varsayılarak araştırma nitel araştırma olarak planlanıp, iki dilli Türk çocuklarının ebeveynlerinden görüşme yoluyla veri toplanmıştır.

Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu, 2022-2023 eğitim yılında, Viyana'daki "Türkçe Ana Dili" dersini alan, Almanca-Türkçe iki dilli 20 öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Patton'a (2015) göre nitel araştırmalar, amaçlı olarak seçilmiş küçük örneklerle detaylı şekilde gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılan araştırmada 20 kişilik bir ebeveyn grubundan ayrıntılı veriler toplanma yolu tercih edilmiştir. Aşağıda, görüşmeye katılmış ebeveynlerin yaşlarını, eğitim ve gelir düzeyini gösteren bir tabloya yer verilmiştir. Araştırma süresince, etik kurallara uymak kaydıyla katılımcıların adları gizlenmiş olup, çalışmaya katılmış velilerden V1, V2, V3, V4...V20 biçimindeki kodlarla bahsedilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla hangi görüşme yönteminin kullanılması gerektiğine karar vermek için literatür taraması yapılarak, yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin yapılan bu araştırma için en doğru veri toplama yöntemi olduğuna karar kılınmıştır. Bu tarama sonucunda, araştırmanın amacına ilişkin açık uçlu 34 soru yazılarak bir havuz meydana getirilmiştir. Sorular, Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ortaya konmuş görüşme formu hazırlama adımlarına uyularak hazırlanmıştır. Ardından, araştırma için hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur.

İşlem / Verilerin toplanması

Araştırmanın amacına yönelik verilerin toplanması için örneklem grubunda bulunan ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, yüz yüze yapılarak, aşağıda "Veri Toplama Aracı" başlığı altında özellikleri belirtilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, araştırmacılar tarafından görüşülen velilere sorulmuştur. Velilerden izin alınmak suretiyle, görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler süresince araştırmacılar, sorularını, aşağıda belirtilen görüşme kurallarına dikkat ederek sormuştur:

- Görüşmeye katıyen soğuk başlanmamalı,
- Soruların muhatabına, soruların amacı hatırlatılmalı,
- Görüşme esnasında doğal davranılmalı,
- Görüşmeci, iştiklerinin farkına vardığını belli etmeli,
- Görüşmeci, dış görünüşüne dikkat etmeli,
- Görüşmeci, görüşmeyi rahat bir ortamda gerçekleştirmeli,
- Görüşmeci gerektiğinde kısa cevaplardan tatmin olmalı ve yeri geldiğinde en son soracağı sorular ile konuyu bütün açılardan ortaya koyma gayretinde olmalı,
- Görüşmeci; içten, saygılı ve minnettar olmalı,

- Görüşmeci, bilgi kaynaklarından her çeşit bilgiyi alabilme amacıyla velileri dikkatlice dinlemeli,
- Görüşmeci, görüşmenin genelinde sessiz kalarak katılımcıya kendi düşüncelerini daha çok açıklama olanağını sağlamalı,
- Görüşmeci, aynı zamanda, beklenmedik bilgilere açık olmalı,
- Görüşmeci, katılımcıya yönelik yönlendirici sorulardan uzak durmalı,
- Görüşmeci, bir konudan öbürüne çabuk geçmemeli, katılımcının sözünün bitmesini beklemeli,
- Görüşmeci, katılımcının konuşması esnasında onu durdurmamalıdır (Baş vd., 2008; Berg vd., 2004; Salkind ve Miller, 1991).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının süreleriyle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.

Velilerle Yapılan Görüşmelerin Süreleri

Veli kodu	Görüşme Süresi	Veli kodu	Görüşme Süresi
V1	24:16	V11	53:34
V2	36:20	V12	45:38
V3	32:21	V13	50:22
V4	30:43	V14	50:37
V5	28:56	V15	14:22
V6	34:55	V16	16:56
V7	29:42	V17	25:28
V8	23:53	V18	31:32
V9	43:13	V19	30:31
V10	25:27	V20	27:29

Verilerin Analizi

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Bundan dolayı çalışmada, nitel verilerin analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde, elde edilen verilerin açıklanmasına yönelik ilişkilere ve kavramlara ulaşmak hedeflenir. Özet hâline getirilen ve yorumu yapılan veriler, içerik analizi yönteminde derinlemesine ele alınır. Temalar ile kavramlar da bu derinlemesine ele alma sonucunda ortaya konur. Kavramlar araştırmacıyı temalara, temalar da olgulara götürür ve daha anlaşılır sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Nitel verilerin analizinin zorluğunun üstesinden gelmek amacıyla araştırmada Merriam (2013), Yıldırım ve Şimşek (2011), Marshall ve Rossman'ın (2006) ileri sürdükleri nitel veri analizi süreçleri incelenerek, ortak bir veri analiz süreci, görüşme verilerinin analizinde kullanılmıştır.

Araştırma sırasında alınan ses kayıtlarının yazıya geçirilmesinin ardından velilere V1, V2, V3, ... V20 biçiminde kodlar atanmıştır. Ardından, her bir araştırma sorusunda ebeveynlerin vermiş olduğu cevaplar alt alta sıralanmıştır. Bunlar, araştırmacılar tarafından tek tek okunarak, her bir araştırma sorusu için anlamlı kavramlara ulaşmaya çalışılmıştır. Bu anlamlı kavramlardan hareketle kodlar meydana getirilmiştir. Çalışmadaki analiz birimini cümleler oluşturmaktadır. Cümlelerin asıl şekline müdahale edilmeden araştırmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Veriler tümevarımsal analize göre çözümlenmiştir. Elde edilen kodlar listelenmiştir.

Elde edilen kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler, aslında araştırma sorularına birer cevap niteliği taşımaktadır.

Bazı araştırma sorularında, kategorilerin altında alt kategoriler oluşturmak imkânı da doğmuştur. Bu durumlarda alt kategoriler de oluşturularak kodların daha işlevsel bağlantılar kurmaları sağlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Senatosu Etik Komisyonu

Karar tarihi= 13.02.2023

Belge sayı numarası= E-35853172-300.00002686022

Bulgular

Bu bölümde, “İki dilli Türk çocuklarının Avusturya’da, Türkçe ana diliyle ilgili yaşadığı sorunlar”, “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersine yönelik görüşleri”, “Ebeveynlerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırıp aldırma durumları ile bu durumların nedenleri”, “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinden sonra çocukların elde ettiği kazanımlara yönelik görüşleri”, “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin çocukların diğer derslerdeki başarısını etkileyip etkilememe durumu hakkında görüşleri”, “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmene yönelik beklentileri”, “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine yönelik görüşleri” ve “Ebeveynlerin, çocuklarının Türk dili ile kültürünü öğrenmesi için neler yaptığına yönelik görüşleri” irdelenmiştir. Çalışmada bu yönde elde edilen bulgular ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Ebeveynlere Göre Çocuklarının Avusturya’da Türkçe Ana Diliyle İlgili Yaşadığı Sorunlara Yönelik Bulgular

Tablo 2.

Ebeveynlere Göre Çocuklarının Avusturya’da Türkçe Ana Diliyle İlgili Yaşadığı Sorunlar

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Kurulan cümlelerdeki sözcükleri yarı Almanca yarı Türkçe kullanma		V1, V8, V11, V17	4
Standart Türkçeyi kullanmama		V1, V6, V9, V11, V13	5
Konuşmalarında argo kullanma		V1, V6	2
Türkçe kelime hazinesi eksikliği		V3, V8, V11, V13	4
Türkçeyi yanlış kullanma		V4, V12, V13	3
Toplum içinde Türkçeyi kullanmaktan utanma	Sorun yaşıyor	V6	1
Bazı okullarda Almanca dışında başka bir dil kullanmanın yasak olması nedeniyle kendini ifade edememe		V12	1
Almancaya ağırlık verildiğinde Türkçenin gerilemesi		V19	1
İki dile de tam anlamıyla hâkim olamama		V13	1
Kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edememe		V3	1
Türkçe ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamama	Sorun yaşamıyor	V2, V5, V7, V10, V14, V15, V16, V18, V20	9

Tablo 2’de “Ebeveynlere göre çocuklarının Avusturya’da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadığı sorunlar” incelenmiştir. Tabloda iki kategori altında on bir koda yer verilmiştir. “Sorun yaşıyor” kategorisinde “Kurulan cümlelerdeki sözcükleri yarı Almanca yarı Türkçe kullanma” (f=4), “Standart Türkçeyi kullanmama” (f=5), “Konuşmalarında argo kullanma” (f=2), “Türkçe kelime hazinesi eksikliği”

(f=4), “Türkçeyi yanlış kullanma” (f=3), “Toplum içinde Türkçeyi kullanmaktan utanma” (f=1), “Bazı okullarda Almanca dışında başka bir dil kullanmanın yasak olması nedeniyle kendini ifade edememe” (f=1), “Almancaya ağırlık verildiğinde Türkçenin gerilemesi” (f=1), “İki dile de tam anlamıyla hâkim olamama” (f=1), “Kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edememe” (f=1); “Sorun yaşamıyor” kategorisinde de “Türkçe ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamama” (f=9) kodları bulunmaktadır.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Dersi gerekli görme	Olumlu	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V16	14
Okula ısınma konusunda Türk öğrencilere yardımcı olma	Düşünceler	V3, V4, V15, V16, V19	5
Ders içeriğini yetersiz görme	Olumsuz	V1, V8, V19	3
Türkçe Ana Dili dersinin okul sonrasına konması nedeniyle çocukların yorulması	Düşünceler	V7	1
Çocuğun diğer derslere olan ilgisini azaltmasına neden olma		V18	1

Tablo 3'te “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Görüşleri” incelenmiştir. Tabloda iki kategori altında beş koda yer verilmiştir. “Olumlu düşünceler” kategorisinde “Dersi gerekli görme” (f=14), “Okula ısınma konusunda Türk öğrencilere yardımcı olma” (f=5); “Olumsuz düşünceler” kategorisinde ise “Ders içeriğini yetersiz görme” (f=3), “Türkçe Ana Dili dersinin okul sonrasına konması nedeniyle çocukların yorulması” (f=1) ve “Çocuğun diğer derslere olan ilgisini azaltmasına neden olma” (f=1) kodlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklarına Türkçe Ana Dili Dersini Aldırıp Aldırmama Durumları ile Bu Durumun Nedenlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.

Ebeveynlerin Çocuklarına Türkçe Ana Dili Dersini Aldırıp Aldırmama Durumları ile Bu Durumun Nedenleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Kendini Türkçe ile daha iyi şekilde ifade edebilmesi için		V2	1
Türkçesini ilerletmesi için		V3, V8, V13	3
Türklüğe sahip çıkması için	Türkçe Ana Dili	V6	1
Herhangi bir sebep sunulmaması	Dersini Aldıranlar	V1, V4, V5, V7, V9, V15, V16, V18, V19, V20	10
Dersi veren öğretmenin Türkçeyi iyi kullanmaması		V10	1
Dersi veren öğretmenin ilgisizliği	Türkçe Ana Dili	V17	1
Çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması	Dersini	V11, V12, V14	3
Derste kullanılan materyallerin yetersizliği	Aldırmayanlar	V17	1

Tablo 4'te “Ebeveynlerin çocuklarına Türkçe ana dili dersini aldırıp aldırmama durumları ile bu durumun nedenleri” incelenmiştir. Tabloda iki kategori altında sekiz koda yer verilmiştir. “Türkçe Ana Dili Dersini Aldıranlar” kategorisinde “Kendini Türkçe ile daha iyi şekilde ifade edebilmesi için” (f=1), “Türkçesini ilerletmesi için” (f=3), “Türklüğe sahip çıkması için” (f=1), “Herhangi bir sebep

sunulmaması" (f=10), "Türkçe Ana Dili Dersini Aldırmayanlar" kategorisinde de "Dersi veren öğretmenin Türkçeyi iyi kullanmaması" (f=1), "Dersi veren öğretmenin ilgisizliği" (f=1), "Çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması" (f=3) ve "Derste kullanılan materyallerin yetersizliği" (f=1) kodlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Türkçe Ana Dili Dersini Aldıktan Sonra Çocukların Elde Ettiği Kazanımlara Yönelik Görüşleri Hakkında Bulgular

Tablo 5.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Türkçe Ana Dili Dersini Aldıktan Sonra Çocukların Elde Ettiği Kazanımlara Yönelik Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Almancayı daha kolay bir şekilde öğrenme		V1, V16	2
Kendini daha iyi bir şekilde ifade etme		V1, V13, V15, V18, V19	5
Özgüveni artırması		V1, V19	2
Aile bireyleri ve akrabalar ile daha iyi bir iletişim gerçekleştirme		V2, V6, V15, V19	4
Türkiye’de yabancılık çekmeme		V2, V13	2
Yeni Türkçe sözcükler öğrenme	Yeni kazanımlar elde etme	V3	1
Türk kültürünü tanıma		V4	1
Almancadan Türkçeye çeviri yapma		V5	1
Kendini değerli hissetme		V7	1
Standart Türkçeyi kullanma		V9	1
Deyim ve atasözlerini öğrenme		V13	1
Türkçedeki yazma becerisini ilerletme		V13, V20	2
Türkçe okuma-anlama becerisini ilerletme		V16	1
Herhangi bir kazanım elde etmeme	Yeni kazanımlar elde etmeme	V8	1

Tablo 5’te “Ebeveynlerin, çocuklarının Türkçe ana dili dersini aldıktan sonra çocukların elde ettiği kazanımlara yönelik görüşleri” incelenmiştir. V10, V11, V12, V14 ve V17 kodlu veliler, çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırmadığından verilere diğer on beş velinin cevaplarından hareketle ulaşılmıştır. Tabloda iki kategori altında on dört koda yer verilmiştir. “Yeni kazanımlar elde etme” kategorisinde “Almancayı daha kolay bir şekilde öğrenme” (f=2), “kendini daha iyi bir şekilde ifade etme” (f=5), “Özgüveni artırması” (f=2), “Aile bireyleri ve akrabalar ile daha iyi bir iletişim gerçekleştirme” (f=4), “Türkiye’de yabancılık çekmeme” (f=2), “Yeni Türkçe sözcükler öğrenme” (f=1), “Türk kültürünü tanıma” (f=1), “Almancadan Türkçeye çeviri yapma” (f=1), “Kendini değerli hissetme” (f=1), “Standart Türkçeyi kullanma” (f=1), “Deyim ve atasözü öğrenme” (f=1), “Türkçedeki yazma becerisini ilerletme” (f=2), “Türkçe okuma-anlama becerisini ilerletme” (f=1); “Yeni kazanımlar elde etmeme” kategorisinde de “Herhangi bir kazanım elde etmeme” (f=1) kodlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersinin Çocukların Diğer Derslerdeki Başarısını Etkileyip Etkilememe Durumu Hakkında Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 6.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersinin Çocukların Diğer Derslerdeki Başarısını Etkileyip Etkilememe Durumu Hakkında Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Özgüven kazandığından dolayı diğer derslerde başarı gösterme	Etkileme	V1	1
Ana dilini geliştirdiğinden Almancada başarılı olma		V1, V2, V3, V4, V5, V6, V9, V13, V18, V19, V20	11
Diğer derslerdeki başarıyı etkilememe	Etkilememe	V8	1
Diğer derslerdeki başarıyı etkileyip etkilemediğini gözlemlememe	Gözlemlememe	V7, V5, V16	3

Tablo 6'da "Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin çocukların diğer derslerdeki başarısını etkileyip etkilememe durumu hakkında görüşleri" incelenmiştir. V10, V11, V12, V14 ve V17 kodlu veliler, çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırmadığından veriler diğer on beş velinin cevaplarından yola çıkılarak elde edilmiştir. Tabloda üç kategori altında dört koda yer verilmiştir. "Etkileme" kategorisinde "Özgüven kazandığından dolayı diğer derslerde başarı gösterme (f=1), "Ana dilini geliştirdiğinden Almancada başarılı olma" (f=11); "Etkilememe" kategorisinde "Diğer derslerdeki başarıyı etkilememe" (f=1); "Gözlemlememe" kategorisinde "Diğer derslerdeki başarıyı etkileyip etkilemediğini gözlemlememe" (f=1) kodlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersini Veren Öğretmene Yönelik Beklentilerine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersini Veren Öğretmene Yönelik Beklentileri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Derse ayrılan saatleri verimli kullanabilme		V1, V16	2
Dersi planlı bir şekilde işleme		V1	1
Türk kültürü eğitimi verme		V1, V8, V15	3
Türk dilini sevdirmeye		V3	1
Çocuğun dersi sevmesini sağlama	Ders işleme süreciyle ilgili beklentiler	V5, V6, V11	3
Çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırma		V8	1
Çocuğa şiir okutma		V8	1
Dersi oyunlaştırabilme		V12	1
Disiplin sağlama		V17	1
Öğretim programının dışına çıkmama		V18	1
Donanımlı olma		V2	1
Türkçeyi güzel kullanma		V9, V15, V17	3
Almanca bilme	Öğretmen yeterliliğiyle ilgili beklentiler	V2, V10	2
Çocuğa göre olma		V2	1
İkna edici olma		V4	1
Yazı diline hâkim olma		V15	1
Çocuğa sahip çıkma	Diğer beklentiler	V7	1
Türk ebeveynler ile okul arasında köprü görevi görme		V13, V14, V17, V19, V20	5

Tablo 7’de “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmene yönelik beklentileri” incelenmiştir. Tabloda üç kategori altında on sekiz koda yer verilmiştir. “Ders işleme süreciyle ilgili beklentiler” kategorisinde “Derse ayrılan saatleri verimli kullanabilme” (f=2), “Dersi planlı bir şekilde işleme” (f=1), “Türk kültürü eğitimi verme” (f=3), “Türk dilini sevdirmeye” (f=1), “Çocuğun dersi sevmesini sağlama” (f=3), “Çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırma” (f=1), “Çocuğa şiir okutma” (f=1), “Dersi oyunlaştırabilme” (f=1), “Disiplin sağlama” (f=1), “Öğretim programının dışına çıkmama” (f=1); “Öğretmen yeterliliğiyle ilgili beklentiler” kategorisinde “Donanımlı olma” (f=1), “Türkçeyi güzel kullanma” (f=3), “Almanca bilme” (f=2), “Çocuğa göre olma” (f=1), “İkna edici olma” (f=1), “Yazı diline hâkim olma” (f=1); “Diğer beklentiler” kategorisinde de “Çocuğa sahip çıkma” (f=1) ve “Türk ebeveynler ile okul arasında köprü görevi görme” (f=5) kodlarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersinin Ders Saatine Yönelik Görüşleri Hakkında Bulgular

Tablo 8.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Aldığı Türkçe Ana Dili Dersinin Ders Saatine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Mevcut ders saatinin yeterli görülmesi	Mevcut ders saatini	V9	1
Öğrencinin durumu da göz önüne alınarak ders saatinde artırıma gidilmesi	yeterli bulan görüşler	V18	1
Mevcut ders saatinin yetersiz görülmesi	Mevcut ders saatini yetersiz bulan görüşler	V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V19, V20	18

Tablo 8’de “Ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine yönelik görüşleri” incelenmiştir. Tabloda iki kategori altında üç koda yer verilmiştir. “Mevcut ders saatini yeterli bulan görüşler” kategorisinde “Mevcut ders saatinin yeterli görülmesi” (f=1) ve “Öğrencinin durumu da göz önüne alınarak ders saatinde artırıma gidilmesi” (f=1); “Mevcut ders saatini yetersiz bulan görüşler” kategorisinde ise “Mevcut ders saatinin yetersiz görülmesi” (f=18) koduna yer verilmiştir.

Ebeveynlerin, Çocuklarının Türk Dili ile Kültürünü Öğrenmesi İçin Neler Yaptığına Yönelik Görüşleri Hakkında Bulgular

Tablo 9.

Ebeveynlerin, çocuklarının Türk dili ile kültürünü öğrenmesi için neler yaptığına yönelik görüşleri

Kodlar	Kategoriler	Katılımcılar	f
Okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma	Türkçe dersi	V1, V5, V10, V12, V19, V20	6
Sivil toplum kuruluşlarında Türkçe dersi aldırma	aldırma	V1, V10, V14	3
Çocuklarını Türkiye’ye götürme	Kültür seyahati	V1, V5, V6, V7, V18, V20	6
Çocuklarına Türkiye’de farklı şehirleri gezdirmeye	yapma	V6, V10, V12, V15, V16	5
Çocuklarına dinî ve millî bayramları öğretme		V4, V8, V9, V10, V16	5
Ailede kültür eğitimi verme	Kültür eğitimi	V5, V11, V16	3
Türk aileleri ve akrabaları ziyaret etme	verme	V17, V19	2
Çocuklarına Türk tarihini öğretme		V8	1

Çocuklarını Türkçe konuşmaya güdüleme		V1, V2, V13	3
Çocuklarına Türkçe kitaplar okutma		V1, V5, V9, V10, V12, V13, V14, V15, V19, V20	10
Çocuklarına Türkçe tiyatrolar izletme	Türkçe dil becerilerini	V3, V5, V12, V13, V14, V15, V18	7
Çocuklarına Türk müzikleri dinletme	geliştiren	V3, V14	2
Çocuklarına Türk filmleri izletme	aktiviteler	V5, V13, V18, V20	4
Çocuklarına dijital oyunları Türkçe oynatma	yaptırma	V6	1
Çocuklarına Türk çizgi filmleri izletme		V17	1
Çocuklarıyla Türkçe iletişim kurma		V12, V13, V14, V17	4

Tablo 9'da "Ebeveynlerin, çocuklarının Türk dili ile kültürünü öğrenmesi için neler yaptığına yönelik görüşleri" incelenmiştir. Tabloda dört kategori altında on altı koda yer verilmiştir. "Türkçe dersi aldırma" kategorisinde "Okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma" (f=6), "Sivil toplum kuruluşlarında Türkçe dersi aldırma" (f=3); "Kültür seyahati yapma" kategorisinde "Çocuklarını Türkiye'ye götürme" (f=6), "Çocuklarına Türkiye'de farklı şehirleri gezdirmeye" (f=5); "Kültür eğitimi verme" kategorisinde "Çocuklarına dinî ve millî bayramları öğretme" (f=5), "Ailede kültür eğitimi verme" (f=3), "Türk aileleri ve akrabaları ziyaret etme" (f=2), "Çocuklarına Türk tarihini öğretme" (f=1); "Türkçe dil becerilerini geliştiren aktiviteler yaptırma" kategorisinde "Çocuklarını Türkçe konuşmaya güdüleme" (f=3), "Çocuklarına Türkçe kitaplar okutma" (f=10), "Çocuklarına Türkçe tiyatrolar izletme" (f=7), "Çocuklarına Türk müzikleri dinletme" (f=2), "Çocuklarına Türk filmleri izletme" (f=4), "Çocuklarına dijital oyunları Türkçe oynatma" (f=1), "Çocuklarına Türk çizgi filmleri izletme" (f=1), "Çocuklarıyla Türkçe iletişim kurma" (f=4) kodlarına yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp birtakım önerilerde bulunulmuştur. Tartışma ve sonuç, Avusturya'daki Türk çocuklarının Türkçe Ana Dili dersine ilişkin yaşadıkları problemler dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Avusturya'da yaşayan Türk ebeveynlere, Avusturya'da Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenlere, Avusturya'da bulunan Türk derneklerine, Avusturya'daki Türk araştırmacılara ve Avusturya devletine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak, Avusturya'daki iki dilli Türk çocuklarının Avusturya'da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadıkları sorunlar ele alınmış ve ebeveynleri açısından bu sorunların neler olduğu ortaya konmuştur. Ebeveynlerine göre çocukların Avusturya'da Türkçeye ilişkin en çok yaşadığı sorunlar; standart Türkçeyi kullanmamaları, kurdukları cümlelerdeki sözcükleri yarı Almanca yarı Türkçe kullanmaları, Türkçe kelime hazinelerindeki eksiklikleri ve Türkçeyi yanlış kullanmalarındır. Bunun yanında ebeveynler, çocuklarının konuşmalarında argo kullanma, toplum içinde Türkçeyi kullanmaktan utanma, bazı okullarda Almanca dışında başka bir dil kullanmanın yasak olması nedeniyle kendini ifade edememe, Almancaya ağırlık verildiğinde Türkçenin gerilemesi, iki dile de tam anlamıyla hâkim olamama, kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz edememe gibi sorunlarla da karşılaştığını belirtmiştir. Ebeveynlerin çoğu, Avusturya'da Türkçeye ilişkin çocuklarının sorun yaşadığını söylemiş olsalar da görüşmenin gerçekleştirildiği ebeveynlerin neredeyse yarısı bu konuya ilişkin çocuklarının bir sorun yaşamadığını da belirtmiştir. Kepenek ve Arıcı (2022)'nin yapmış olduğu Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine beklentiler ve sorunlara yönelik çalışmalarında, Avusturya'da yapılan Türkçe öğretiminin hangi seviyede olduğuna odaklanmışlardır. Yapılan araştırmanın grubunu çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırın anneler ve burada bu dersi veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada anneler ile öğretmenlerin görüşleri alınıp, iki dillilik ve Anadili Türkçe derslerinin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Üstelik Avusturya'da bulunan Türk öğrencilerin standart Türkçeyi kullanmada sorunlar yaşadıkları, Türkçe ile Almancayı karıştırarak kullandıkları, kelime hazinesi ile ilgili sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşırlarken; Aldemir (2022)'in yaptığı araştırmada ise, yine Avusturya'da bulunan Türk

öğrencilerin ağız problemleri oldukları, kelime hazinelerinin dar olduğu ve Almancada aksan sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Bahsedilen bu araştırmaların bulguları, kendi araştırmamızda elde edilen bulgularla örtüşür niteliktedir. Çeşitli araştırmalarda tespit edilmiş bu sorunlar, Aytan, Başkapan ve Uysal'ın (2018) da belirttiği üzere Türklerin Avrupa'da iki dillilik ile ilgili büyük sorunlar yaşadığını gözler önüne sermektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersine yönelik görüşleri araştırmanın problemlerinden birini oluşturmaktadır. Ebeveynlerin dörtte üçü, Avusturya'da çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersini olumlu bir şekilde değerlendirmektedir. Dersi olumlu değerlendiren ebeveynler, dersi önemli ve gerekli görmektedir. Ayrıca bu dersin, Türk öğrencilerin okula ısınmaları konusunda da yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Bu derse yönelik olumsuz düşüncelere sahip ebeveynler de vardır. Bu ebeveynler, ders içeriğini yetersiz görme, dersin okul sonrasına konması nedeniyle çocukların yorulması, çocuğun diğer derslere olan ilgisini azaltmasına neden olma gibi sorunları öne sürmektedirler.

Ebeveynlerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırıp aldırılmama ile ilgili olarak, bu durumun nedenleri tespit edilmiştir. Görüşmenin yapıldığı ebeveynlerin 15'i çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırıldığını, 5'i ise bu dersi aldırmadığını belirtmiştir. Bu dersi aldırın ebeveynlerin pek çoğu dersi çocuklarına aldırılmalarıyla ilgili bir neden göstermemiştir. "Çocuğun Türkçesini ilerletmek, kendini Türkçe ile daha iyi bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak ve çocuğun Türklüğe sahip çıkması için" sunulmuş nedenlerdir. Bu dersi çocuklarına aldırmayan ebeveynler de dersi veren öğretmenin ilgisizliği, dersi veren öğretmenin Türkçeyi iyi kullanmaması, çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması, derste kullanılan materyallerin yetersizliği gibi çeşitli nedenler ortaya atmışlardır. Bu araştırmada belirlenen, Avusturya'da bulunan Türk ebeveynlerin çocuklarını Türkçe dersine gönderme nedenleri, Parlak (2014)'ın yaptığı Türklerin Avusturya'da çocuklarını Türkçe dersine gönderme nedenlerini inceleyen araştırmanın sonuçları ile Şengül ve Toygar (2021)'in yaptığı Türklerin Hollanda'da çocuklarını Türkçe dersine gönderme nedenlerinin incelendiği araştırmanın sonuçlarında belirlenen nedenler birbirleriyle uyumaktadır. Buradan yola çıkarak yurt dışında bulunan Türk çocuklarına Türkçe derslerini Türk dili ile kültürünü öğretmek ve ana dilini iyi kullanmalarını sağlamak adına aldırıldıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersini aldıktan sonra çocukların elde ettiği kazanımlara yönelik düşünceleri incelenmiştir. Ebeveynler, çocukların bu dersi aldıktan sonra kendilerini daha iyi bir şekilde ifade ettiğini, aile bireyleri ve akrabalar ile daha iyi bir iletişim gerçekleştirdiğini, Türkiye'de yabancılık çekmediğini, Almancayı daha kolay bir şekilde öğrendiğini ve özgüvenlerinin arttığını, Türkçedeki yazma becerilerini ilerlettiklerini sıkça belirtmişlerdir. Bunlardan ayrı olarak bazı ebeveynler, çocuklarının bu ders aracılığıyla yeni Türkçe sözcükler öğrendiğini, Türk kültürünü tanıdığını, Almancadan Türkçeye çeviri yaptığını, kendini değerli hissettiğini, standart Türkçeyi kullandığını, deyim ve atasözleri öğrendiğini, Türkçe okuma-anlama becerisini ilerlettiğini de ifade etmişlerdir.

Araştırmada, ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin çocukların diğer derslerdeki başarısını etkileyip etkilememesi durumu hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin yarısından fazlası Türkçe Ana Dili dersinin diğer derslerdeki başarıyı olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmektedir. Buna göre 10 ebeveyn ana dili gelişen çocuğunun aynı zamanda Almancada da başarı gösterdiğini söylemiştir. Ayrıca buna ek olarak bir ebeveyn, çocuğunun Türkçesini geliştirdiği için özgüven kazandığını da eklemiştir. Tüm bunlarla beraber çocuğuna Türkçe Ana Dili dersi aldırıldığı hâlde çocuğunun diğer derslerdeki başarısını gözlemlemediğini söyleyen üç ebeveyn ile diğer derslerdeki başarıyı etkilemediğini ileri süren bir ebeveyn de vardır. Bekir ve Aydın'ın 2018'de Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleri ile yapılmış çalışmalarına göre, ana dilini iyi bir şekilde kullanan Türk çocukları, Almancalarını ve diğer derslerdeki başarılarını, diğer çocuklara göre daha iyi geliştirebilmektedirler. Bu bulgu, bu araştırmadaki sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada, ebeveynlerin çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmene yönelik beklentileri konu edilmiştir. Bulgulara göre, ebeveynlerin dersi veren öğretmenden ders işleme sürecine yönelik en çok derse ayrılan saatleri verimli kullanabilme, Türk kültürü eğitimi verme ve çocuğun dersi sevmesi gibi beklentileri vardır. Bunlardan ayrı, bazı ebeveynlerin dersi planlı bir şekilde işleme, Türk dilini sevdirmeye, çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırma, şiir okutma, dersi

oyunlaştırabilme, disiplini sağlama, öğretim programının dışına çıkmama gibi beklentilerin bulunduğu da görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin öğretmen yeterliliğine yönelik beklentileri de bulunmaktadır. Buna göre ebeveynlerin bu hususta öğretmenlerden en fazla Türkçeyi güzel kullanmaları ve Almanca bilmeleri gibi beklentileri vardır. Bunlara ek olarak bazı veliler donanımlı olma, çocuğa göre olma, ikna edici olma, yazı diline iyi hâkim olma gibi beklentilerinden de bahsetmiştir. Bu beklentilerin haricinde bazı ebeveynler Almanca konuşmadıklarından dolayı okul ile diğer öğretmenlerle görüşmek için geldiklerinde Türkçe öğretmenin kendilerine yardım etmelerini beklemektedir. Yani birçok ebeveyn Türkçe öğretmeni, kendisi ile okul arasında köprü görevi görmesini istemektedir. Ayrıca Rengi ile Polat (2019)'ın Almanya'da iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleriyle yaptıkları görüşmelerde, Sarıbaş ile Demir (2020)'in İsviçre'deki Türk ebeveynlerle yapılan çalışmada ve Kepenek ile Arıcı (2022)'nin Avusturya'da yaptıkları araştırmada, ebeveynlerin, Türkçe Ana Dili dersine giren öğretmenlere yönelik beklentilerinin yüksek olduğunu ve öğretmenlerin de kendilerini geliştirme hususunda çaba göstermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, ebeveynlerin, çocuklarının aldığı Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine yönelik görüşleri konu edilmiştir. Buna göre, 20 ebeveynin 18'i Türkçe Ana Dili dersine ayrılan ders saatini yetersiz bulmaktadır. Ebeveynler, bu dersin etkili yapılması için, ders saatinin artması gerektiği kanaatinde. Bu araştırmadaki bu sonuç ile Kepenek ile Arıcı (2022)'nin yaptığı araştırmadaki ebeveynlerin ders saatlerini yetersiz bulmaları sonucu birbirleriyle paralellik göstermektedir. Bu araştırmadan ayrı Belet (2009)'in yaptığı araştırma ile Rengi ile Polat (2019)'ın yaptıkları araştırmada da verilen dersin ders saatlerinin yetersiz bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kısaca, Avrupa'da iki dilli Türk çocuklarının aldığı Türkçe ana dili dersleri, ders saati açısından yetersizdir.

Araştırmada, ebeveynlerin, çocuklarının Türk dili ile kültürünü öğrenmesi için neler yaptığına yönelik görüşleri ele alınmıştır. Ebeveynler, çocuklarının Türk dili ile kültürünü öğrenmesi için, okulda Türkçe Ana Dili dersini aldırma, çocuklarına kültür seyahatleri yaptıрма, ailede kültür eğitimi verme ve Türkçe dil becerilerini geliştirme gibi kategorilerin altında pek çok çalışmalar yaptıklarını söylemiştir. Türkçe dersi aldırma kategorisinde ise ebeveynler çocuklarına okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe dersi aldırma durumlarından bahsetmiştir. Kültür seyahati yapma kategorisinde veliler çocuklarını Türkiye'ye götürme ve Türkiye'de farklı şehirleri gezdirmelerine değinmişlerdir. Kültür eğitimi verme kategorisinde ise ebeveynler çocuklarına dinî ve millî bayramları öğrettiklerinden, ailede kültür eğitimi verdiklerinden, Türk aileleri ve akrabaları ziyarete gittiklerinden ve çocuklarına Türk tarihini öğrettiklerinden bahsetmiştir. Türkçe dil becerilerini geliştiren aktiviteler yaptıрма kategorisinde ebeveynler, çocuklarını Türkçe konuşmaya güdüleme, Türkçe kitaplar okutma, Türkçe tiyatrolar izletme, Türk müzikleri dinletme, Türk filmleri izletme, dijital oyunları Türkçe oynatma, Türk çizgi filmleri izletme ve çocuklarla Türkçe iletişim kurma gibi etkinliklerden bahsetmiştir.

Öneriler

- Avusturya, Türkçe Ana Dili dersini artırma yoluyla, Avusturya'daki Türk öğrencilerin ana dilleri ile Almancayı daha iyi öğrenmelerini sağlamalıdır.
- Avusturya, Türkçe Ana Dili dersini materyal açısından zenginleştirerek daha iyi ana dili eğitimi verilmesini sağlamalıdır.
- Avusturya, Türkçe Ana Dili dersini okul saatlerinin sonrasında verilmesinin önüne geçerek, dersin okul saatleri içinde verilmesini sağlayıp Türk öğrencilerin bu derse motive olmasında yardımcı olabilir.
- Türkçe Ana Dili dersinin öğretmenleri, öğrencilere bu dersi sevdirmeli ve ebeveynlerin beklentilerini karşılamaya yönelik çaba içine girmelidir.
- Türkçe Ana Dili dersinin öğretmenleri, okul ile ebeveynler arasında köprü olarak iletişimi güçlendirmelidir.
- Türkçe Ana Dili dersinin öğretmenleri, Türkçe anlama ve anlatma becerilerini geliştirip, mesleki açıdan diğer hususlarda da kendilerini geliştirme çabası içinde olmalıdır.
- Çocuklar, öğretmenleri ile ebeveynleri tarafından, kelime hazinesini geliştirme, standart Türkçeyi kullanma, Türk kültürünü öğrenme vb. hususlarda gelişime teşvik edilmelidir.

- Avusturya’da bulunan Türk dernekleri, oradaki Türk ebeveynlerine, Türkçe Ana Dili dersi hususunda bilgilendirme yapabilir.
- Daha sonra yapılacak araştırmalarda, Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenlerinin görüşleri ile bu dersi alan öğrencilerin görüşlerini inceleyen çalışmalar da 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= Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Senatosu Etik Komisyonu
Karar tarihi= 13.02.2023
Belge sayı numarası= E-35853172-300.00002686022

Yazarların Katkı Oranı

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

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Aldemir, F. F. ve Aytan, T. (2022). Öğretmen görüşlerine göre Viyana’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 204- 228.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research* (2nd ed.). London: Routledge.
- Aytan, T., Başkapan, A. ve Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayları üzerine bir değerlendirme. *Turkophone*, 5(2), 16-34.
- Baş, T., Usta, Y. ve Uyar, E. Ö. (2008). Derinlemesine görüşme. T. Baş ve U. Akturan (ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (ss. 111–117). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bekir, H. ve Aydın, R. (2018). Almanya’da yaşayan Türk ebeveynlerin anadilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(1), 95-107.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.
- Berg, B. L., Lune, H. and Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fleck, E. (2011). Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (HKDC) & Landesschulrat für das Burgenland (eds.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit* (pp. 37–40). Eisenstadt: Landesschulrat für das Burgenland.
- Fürstenau, S. and Gomolla, M. (2011). Einführung. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 13-23). Wiesbaden: VS.
- Gogolin, I. and Neumann, U. (1997). *Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft: Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Intercultural Studies der Universität Hamburg.

- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Vienna: AK Wien.
- Kepenek, P. ve Arıcı, A. F. (2022). Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine nitel bir araştırma: Sorunlar ve beklentiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 380-397.
- Knappik, M. and Thoma, N. (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Eine Einführung. In N. Thoma and M. Knappik (Eds.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (pp. 9–23). Wien: Transcript.
- Krumm, H. J. (2009). Die bedeutung der mehrsprachigkeit in den identitätskonzepten von migrantinnen und migranten. *Streitfall zweisprachigkeit–the bilingualism controversy*, 233-247.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Weth, C., & Noack, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – ein Forschungsüberblick. In W. Griebhaber & Z. Kalkavan (Eds.), *Orthographie- und Schrifterwerb bei mehrsprachigen Kindern* (pp. 15-34). Freiburg, Germany: Fillibach Verlag.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk ailelerin ana dil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32).
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Potkanski, M. (2010). Türkische MigrantInnen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen. *Österreichischer Integrationsfonds, Wien*.
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadili ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri Almanya Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart örneği. In N. A. Dellal & S. Koch (eds.), *Contemporary educational researches: Theory and practice in education* (pp. 281–292). Frankfurt am Main, Germany: International Contemporary Educational Research Congress.
- Salkind, N. J. (1991). *Exploring research*. New York: Macmillan.
- Sarıbaş, M. ve Demir, N. (2020). İsviçre'de Yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminde karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 874-892.
- Sarter, H. (2013). *Mehr sprachig keit und Schule. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Six-Hohenbalken, M. A. (2001). *Migrantenfamilien aus der Türkei in österreich. wohnen,verortungund heimatmiteinem exkursüberdie wohnsituationim aufnahmeland*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Steinbach, A. (2017). Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen“ -kritische Anfragen an institutionalisierte Handlungsrouinen im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2), 75-87.
- Şengül, K. ve Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.
- Weber, M. (2011). Pädagogische Routinen und hausgemachte “interkulturelle” Probleme. Vom praktischen Nutzen, Heterogenität besser zu verstehen. In Neumann, U., Schneider, J. (eds.), *Schule mit migrationshinter grund* (pp. 156-167). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yağmur, K. (2015). Multilingualism in migrant Communities. In Cenoz, J., Gorter, D. and May, S. (Ed.), *Language awareness and multilingualism, encyclopedia of language and education* (pp. 1-15). Wiesbaden: Springer.

Extended Abstract

Introduction

The aim of this research is to reveal the opinions of the parents of bilingual Turkish children living in Austria regarding the "Turkish Mother Tongue" course. The interview method was used in the research, which is a qualitative study. The study group consists of the parents of 20 bilingual German-Turkish students who attended the "Turkish Mother Tongue" course in the 2022-2023 academic year in Vienna, Austria. The problem status of the research, the purpose, importance and limitations of the research are explained, and definitions related to the research are given. The opinions of the parents of bilingual Turkish children living in Austria regarding the "Turkish Mother Tongue" course are important in terms of providing a source for improvement and development studies regarding the "Turkish Mother Tongue" course in the field. This research has progressed through the following main problem question: What are the opinions of the parents of students living in Austria attending the Turkish Mother Tongue course regarding the Turkish Mother Tongue course? The goal of the thesis has been determined with sub-problem sentences that open the main problem sentence by cascading. The research was limited to the parents of 20 students who attended the Turkish Mother Tongue course in the 2022-2023 academic year in Vienna, Austria. The definitions of the concepts of bilingualism, family, mother tongue, and identity are included. The "Theoretical Basis and Related Research" section of the research includes mother tongue and its importance, bilingualism, multilingualism, language of origin and language of the environment, identity, education in Austria, school system in Austria, mother tongue education in Austria, foreign language teaching in Austria, Turkish mother tongue course, Turkish presence in Austria, Austria's language policy, and related studies.

Method

The "Method" section of the research includes the research model, study group, data collection process, data collection tool, data analysis, coding of data, finding categories, finding subcategories, and interpretation of the findings. The "Findings" section of the study includes the findings for the first sub-problem of the study, the findings for the second sub-problem of the study, the findings for the third sub-problem of the study, the findings for the fourth sub-problem of the study, the findings for the fifth sub-problem of the study, the findings for the sixth sub-problem of the study, the findings for the seventh sub-problem of the study, and the findings for the eighth sub-problem of the study. The final section of the study includes the results, discussions, and suggestions. The sources used for the study are listed in the "Resources" section at the end of the study. In line with the purpose of the study, a semi-structured interview form was prepared to obtain in-depth information and the questions in this form were directed to the parents. With the permission of the parents, the interviews were recorded with a voice recorder. The voice recordings were then transcribed. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in the study. In content analysis, the order of coding the data, finding the categories, finding the sub-categories, and then interpreting the findings was followed.

Result and Discussion

Based on the findings of the study, the following conclusions were reached: According to the parents, the most common problems their children encounter in Austria regarding Turkish are not speaking standard Turkish, using words in sentences half Turkish and half German, lack of Turkish vocabulary and incorrect use of Turkish. Three-quarters of the parents participating in the study find the Turkish Mother Tongue course given in schools in Austria necessary and important and support their children taking this course. The reasons why parents want their children to take this course are that their children improve their Turkish, speak better Turkish and learn Turkish culture. After their children took the Turkish Mother Tongue course, the parents observed the most improvements in their children such as expressing themselves better, communicating better with family members and relatives, learning German more easily and gaining self-confidence. The parents argue that their children taking the Turkish Mother Tongue course improve their German. The lesson hours of the

Turkish Mother Tongue course were found to be insufficient by almost all of the parents participating in the study. The parents mostly expect the teachers who teach the Turkish Mother Tongue course to build a bridge between themselves and the school administration, to make the children love the course and to speak Turkish well. Parents mentioned that they mostly had their children take Turkish lessons, took their children to Turkey on holidays and toured different cities in Turkey, had their children read Turkish books, and spoke Turkish to their children so that they could learn Turkish and Turkish culture. Some suggestions were made based on the findings of the research.



Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin Çocuklarının Okuma ve Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Ayşe Dilek YEKELER GÖKMEN*
Müzeyyen ALTUNBAY**

Öz

Tarım işçisi aileler, ekonomik gerekçeler nedeniyle tarım sektöründe çalışan ve geçimlerini bu alandan sağlayan bireylerden oluşmaktadır. Yılın belli dönemlerinde aileleri ile birlikte tarımsal üretimde çalıştıklarından bu ailelerin çocukları ekonomik ve fiziki şartlar altında erken çocukluk döneminden itibaren sözlü ve yazılı dille ilgili bazı yetersizliklere sahip olabilirler. Risk altında olan tarım işçisi ailelerin çocukları okula başladıklarında mevsimsel çalışma ve hareketlilik gibi durumlar nedeniyle okula düzenli olarak devam edememektedirler. Bu durum öğrenme kayıplarına neden olabileceğinden okuma ve yazma becerilerinin izlenmesi gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle öncelikle durum tespiti ve ihtiyaç analizinin yapılması önem taşıdığından bu çalışmada mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının okuma ve yazma hızlarının, hatalarının ve okuma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “1. Çocukların bir dakikada doğru okuma hızları nedir?, 2. Çocukların bir dakikada yazma hızları nedir?, 3. Çocukların sesli okuma düzeyleri nedir?, 4. Çocukların okuma hataları nelerdir?, 5. Çocukların yazma hataları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma betimsel tarama yöntemine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin ilköğretim düzeyindeki çocukları oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde ilköğretim düzeyine uygun birer hikâye türü okuma ve kopyalama metni çocuklar ile birebir ve yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler ile birlikte okuma ve yazma hatalarına yönelik kontrol listeleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların okuma ve yazma hızlarının akranlarına göre düşük olduğu, sesli okuma düzeylerinde büyük çoğunluğunun desteğe ihtiyacı olduğu ve okuma sürecinde en çok hece atladıkları ve yazma sürecinde yazılarını hatalı yerleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının okuma ve yazma sürecinde desteğe ihtiyaçları olduğundan bazı öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Risk altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının dil becerileri, dezavantajlı çocuklar, okuma ve yazma hızı, okuma ve yazma hataları, sesli okuma düzeyi

Examination of Reading and Writing Skills of Seasonal Farm Workers' Children

Abstract

Agricultural worker families consist of individuals who work in the agricultural sector for economic reasons and make their living in this field. Since they work in agricultural production with their families during certain periods of the year, children of these families may have some deficiencies in oral and written language from early childhood under economic and physical conditions. When children of at-risk agricultural worker families start school, they may not attend school regularly due to seasonal work and mobility because this may cause learning losses, it is necessary to monitor their reading and writing skills. Based on the principle of equal opportunity

* Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Giresun, dilek.yekeler@giresun.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-1878-5494.

** Prof. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Giresun, altun.bay@hotmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0002-9568-3160.

in education, as it is important to first assess the situation and analyze the needs, this study aims to determine the reading and writing speeds, errors and reading levels of children of seasonal agricultural worker families. In this study, the following questions were sought: 1. What is the correct reading speed of children in one minute? 2. What is the writing speed of children in one minute? 3. What is the level of reading aloud of children? 4. What are the reading errors of children? 5. What are the writing errors of children? The research was conducted based on descriptive survey method. The study group of the research consisted of primary school level children of families coming to Ordu province as seasonal agricultural (hazelnut) workers. During the data collection process, a story-type reading and copying text appropriate for primary school level was applied one-on-one and face-to-face with the children. Descriptive statistics and checklists for reading and writing errors were used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the children's reading and writing speeds were lower than their peers, that the majority of them needed support in reading aloud levels, that they skipped syllables the most in the reading process, and that they placed their writing incorrectly in the writing process. Based on this situation, some suggestions were tried to be developed since the children of seasonal agricultural worker families need support in the reading and writing process.

Keywords: Children at risk, reading and writing skills of disadvantaged children, language skills of seasonal farm workers' children, reading and writing speed, reading and writing errors, reading aloud levels

Giriş

Risk altındaki çocuklar, ekonomik dezavantaj, aile işi şiddet, ihmal, istismar, göç, sosyal dışlanma gibi çeşitli olumsuz faktörlerin etkisi altında olup bilişsel, duygusal, fiziksel, psikolojik vb. boyutlarda olumsuz yönde etkilenebilirler. Risk altındaki çocukların bir grubunu da tarım işçisi ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Bu çocuklar tarım sektöründe çalışan ebeveynlere sahip olduklarından genellikle tarımsal faaliyetlerin içinde büyümektedirler. Aileleriyle birlikte mevsimsel iş fırsatları nedeniyle göçebe bir yaşam tarzı sürdürdüklerinden eğitim fırsatlarına erişimde bazı sorunlar ile karşı karşıya kalırlar. Ekonomik zorluklar, düşük gelir seviyesi, yetersiz beslenme, sağlık ve güvenlik riskleri, iş kazaları, tarım ilaçlarına maruz kalma, güneş yanığı gibi problemler bu çocukların başlıca maruz kaldıkları sorunlardır. Farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen bu çocuklar arasındaki okuryazarlık becerileri arasındaki farklar, örgün eğitim başlamadan önce belirgindir (Buckingham vd. 2013). Özellikle okuryazarlık becerisi üzerine erken çocukluk döneminde yapılan çalışmalar zayıf cümle kurma, zayıf sözdizimi duygusu ve yetersiz ses gelişimi ve alfabe bilgisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Pretorius ve Naudé, 2002). İlkokula başladıklarında ise mevsimsel çalışma ve hareketlilik, çocukların düzenli şekilde okula devam etmelerini engeller ve eğitimlerini sürdürmelerini güçleştirmektedir. Bu durum dili anlama, kullanma ve iletişim kurma sürecinde gerekli dil becerilerine etki edebilmektedir. Uzun bir eğitim hayatına sahip olamadıklarından ve okula ara verip geri döndüklerinden suçluluk duygusu nedeniyle sosyal ve akademik becerilerde yeterince gelişmedikleri belirtilmektedir (Güney, 2020). Oysa okuma ve yazma becerilerinin doğru şekilde takibi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Okuma ses bilgisi, kelime tanıma, akıcılık, hız ve prozodi gibi alt becerileri içerirken (Akyol, 2020); yazma el becerisi, heceleme, dil bilgisi kurallarını bilme, kelime dağarcığı, yazım ve imla becerisi, yazı akıcılığı, hız ve okunaklılık gibi unsurları gerektirmektedir (Yılmaz ve Erdoğan, 2019).

Okuma hızı, genellikle öğrencilerin kelime veya metinleri ne kadar sürede okuyabildiklerini ölçmek için kullanılan bir ölçüttür. Genelde 60 saniyelik okuma sürecinde sesli okuma yoluyla öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi sonucunda desteğe ihtiyaç duyup duymadıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Amerika Birleşik Devletleri'nde, ilkökul öğrencilerinin okuma hızı için yaygın olarak kullanılan bir norm, Words Per Minute (WPM) olarak ifade edilen kelime başına dakika değeridir (Graham ve Van Ginkel, 2014). “Türkiye’de ise öğrencilerin okuma hızlarına yönelik sınıf bazında ve dönemlik standartlaştırılmış normlar bulunmamaktadır” (Akyol vd. 2014, s.11). Okuma sürecinde “önemli olan öğrencilerin sadece hızlı okuması değil, kelimeleri doğru şekilde seslendirmesi ve prozodiye dikkat etmesidir” (Akyol vd. 2014, s.11). Bu durumda okuma düzeylerini belirlemeye yönelik takip yapılabilir. Sesli okuma düzeyi, öğrencinin bir metni doğru bir şekilde sesli

okuma ve anlama becerisini ifade eder. Metni akıcı bir şekilde seslendirmeyi, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi, uygun vurgu ve tonlamayı kullanmayı gerektirir. Sesli okuma düzeyi, “öğrencilerin bir dakikalık sesli okuma sırasında doğru olarak okuduğu kelimelerin yüzdesi hesaplanarak belirlenir” (Akyol vd. 2014, s.10). Bu hesaplama sonucunda üç tür düzeyden bahsedilir. Endişe düzeyi, öğrencilerin okuma hatalarının çok olduğu, okuma hızlarının yavaş ve anlama becerilerinin yetersiz olduğu durumdur (%91 ve aşağısındaki oran). Bu durumdan hareketle okuma hatalarının tespiti ve düzeltilmesi gereklidir. Okuma becerisini doğru şekilde kazanmaları çocukların dil gelişimi, kelime dağarcığı ve genel akademik başarıları için önemlidir. Yaygın yapılan okuma hataları harflerle, hecelerle, noktalama işaretlerine dikkat etmeme ve geri dönüşler şeklinde olabilmektedir (Kırmızı ve Ünal, 2016). Öğretim düzeyi, öğrencinin okuma sürecinde öğretmen veya yetişkin gözetimi ve desteğiyle az çok okuma hataları yapsa da okuduğunu anladığı durumdur (%92-%98 arasındaki oran). Bağımsız düzey ise öğrencinin uzun ve karmaşık metinleri okuyabildiği, okuma hızının sınıf düzeyine göre yeterli olduğu, okuduğu metni anladığı, kelime tanıma becerilerinin gelişmiş olduğu durumdur (%99-%100 oranları). Öğrencilerin okuma hızı normları, genellikle onların gelişimini izlemek, gerektiğinde müdahale etmek ve öğrenme güçlüklerini tespit etmek için bir referans noktası olarak kullanılır. Risk altındaki çocukların okuma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; düşük sosyoekonomik geçmişe sahip olduklarından erken okuryazarlık becerilerindeki uçurumların okulun ilk yıllarında daha belirgin olduğu (Henning vd., 2010; Locke vd. 2002), ön ekler ve son ekler, sözcükler içinde seslerin yer değiştirmesi ve sözcük içindeki bir sesin başka bir sesle değiştirilmesi ile ilgili olarak sesbilgisel farkındalık becerilerinde yetersiz kaldıkları (Pretorius ve Naudé, 2002), göçmen tarım işçilerinin okul öncesi çocuklarında birinci ve ikinci dil gelişimini desteklemek için ebeveyn katılımını üst düzeye çıkarmanın gerekliliği (Lou ve Song, 2022; Stechuk ve Burns, 2005), birinci sınıfta yaşadıkları okuma sorunlarının alıcı ve ifade edici dil boyutunda olduğunu (Wildschut, vd., 2016) ortaya koymaktadır.

Yazma hızı, genellikle öğrencilerin belirli bir süre içinde kaç harf, kelime veya cümle yazabildiklerini ölçmek için kullanılan bir ölçüttür. Dikte veya kopyalama (bakarak yazma) yoluyla öğretmen, öğrencilerin yazdıklarını inceleyebilmekte ve yazma hızlarını değerlendirebilmektedir (Rost, 2013). Öğrencilerin hatasız ve hızlı yazmaları ile birlikte neyi nasıl yazdıkları da önemlidir (Warwick, 2003). Bu nedenle yazma sürecinde yapılan hataların tespiti ve düzeltilmesi gereklidir çünkü yazma el becerisi, harfleme ve okunaklılık gibi bileşenlerden oluşur ve öğrencilerin kendini doğru ifade edebilmesi için önemli bir anlatım becerisidir. Yaygın yapılan yazma hataları; dikte etme, kopyalama, kompozisyon yazma gibi yazılı etkinliklerde yapılan hatalı veya yanlış yazımları ifade eder (Kırmızı ve Ünal, 2016; Ünal 2020). Özellikle ilk yıllarda çocukların uygun bir hızda, kurallı ve okunaklı yazma becerisini kazanmaları gerekir (Ziviani ve Watson-Will, 1998). Çünkü yazma becerisi hem kaba hem de ince motor becerilerini doğru kullanmayı gerektirdiğinden yazmayı öğrenme sürecinin başında öğrencilerin dikkatle takip edilmesi gerekmektedir (Karslıdotir ve Stefansson, 2003). Yapılan çalışmalar risk altındaki çocukların ince motor gelişimi açısından bazı engeller yaşadığını göstermektedir (Wildschut vd. 2016). Kelime kullanımı gibi üretkenlik ve noktalama işaretleri gibi dil bilgisi becerilerinin ölçümlerinde geride kaldıkları (Bruininks,1970), yazma sürecinde kalite, organizasyon, cümle kurma, kelime bilgisi, sözdizimi, el yazısı ve heceleme becerilerinin aynı yaştaki akranlarından daha düşük olduğu (Graham vd. 2021), birinci sınıfta yaşadıkları yazma sorunlarının ince motor becerilerinin gelişiminden kaynaklı olduğu (Wildschut, vd., 2016) şeklinde araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Okuma becerisi hız, anlama ve akıcılık gibi pek çok değişken ile birlikte değerlendirilirken; yazma becerisi hız, yazım doğruluğu, anlatım becerileri ve okunaklılık gibi diğer değişkenler ile birlikte değerlendirilmektedir. Bununla birlikte okuma ve yazma sürecinde yapılan hataların belirlenmesi ve takibi gerekmektedir (Bay ve Erdoğan, 2023; Ekmekçi ve Ayten, 2022; Semercioğlu, Akçay ve Mert, 2024). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları ile yapılan çalışmalar Türkiye’de genellikle bu çocukların karşılaştığı zorluk ve sorunları (Lordoğlu ve Etiler, 2014; Gökçe ve Şahin Fırat, 2024), çocuk emeklerinin kullanımı (Dedeoğlu, Bayraktar ve Çetinkaya, 2019), okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları (Avcı ve Ekici, 2023), maruz kaldıkları riskler ve hak ihlalleri (Ağyar ve Atış, 2022), eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşleri (Karaman, 2013; Uzun ve Şahan, 2021) üzerinedir. Dezavantajlı

ailelerden gelen çocukların, özellikle fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve sözlü dil gibi okuma becerisi için gerekli temel becerilerin gelişimine katkı sağlayan deneyimlere sahip olma olasılığı daha düşüktür (Buckingham vd. 2013). Çocukların okuma becerilerinin sosyoekonomik durumlarıyla ilişkili olduğu düşünülse de az sayıda çalışma şiddetli yoksullukla karşı karşıya olan çocuklarda sosyo ekonomik durumun okuma becerilerinin gelişimiyle nasıl ilişkili olduğunu incelemiştir (Doelan vd. 2019). Ayrıca diğer öğrenci türlerine kıyasla risk altındaki çocukların yazma becerileri hakkında daha az bilgi bulunmaktadır (Salas, Birello ve Ribas, 2021). Bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin gelişimi, takibi ve değerlendirilmesi gereklidir. Araştırmada bu ihtiyaçtan hareketle mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkokul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

Okuma, öğrencilerin bilgi edinmesini, öğrenmesini ve düşünmesini sağlarken; yazma onların kendini ifade etmesini, düşüncelerini organize etmesini ve iletişim kurmasını sağlar. Örneğin, sesli okuma düzeyi, öğrencinin kelime tanıma becerilerini, okuma hızını, akıcılığını, anlama yeteneğini ve metni doğru bir şekilde yorumlama kapasitesini içerir. Sesli okuma düzeyi iyi olan bir öğrenci, metni doğru bir şekilde okurken anlam elde eder ve anlatım yapabilir. Benzer şekilde yazma becerisi iyi olan çocuklar dil bilgisi kurallarına dikkat ederek okunaklı bir el yazısı ile noktalama işaretlerini kullanarak dikte, kopyalama ve anlatım yapabilirler. İlkokulda en ufak bir kesinti veya okula devamsızlık durumu okuma yazmayı öğrenme sürecinin başında olumsuz etki yapabilir ve öğrenme kayıplarını arttırabilir. Bu durumda en dezavantajlı grup okula devamsızlıkları bulunan tarım işçisi ailelerin çocuklarıdır (Avcı ve Ekici, 2023). Erken çocukluk döneminden itibaren okuma yazmayı öğrenme sürecinde risk altındadırlar. Çünkü aileleri tarafından çocuklar işçi olarak çalışmak zorunda kalmaktadır (Aküzüm vd., 2015). Her ne kadar mevcut 9 aylık okul takvimi, Amerikalıların yüzde 85'inin tarımla uğraştığı dönemde ortaya çıksa da (Cooper, 2003), Türkiye'de de tarım işçisi ailelerin çocukları ile yapılan çalışmalarda, çocukların aileleri ile yaptıkları iç göçe bağlı olarak okulları erken terk etme ve geç başlama durumlarından dolayı okul takvimine sadık kalamadıkları tespit edilmiştir (Lordoğlu ve Etiler, 2014). Bu durum çocukların duygusal ve sosyal gelişimleri olumsuz yönde etkilediği gibi akademik gelişimleri engellemektedir (Karaman, 2013). Öğrenme kayıpları ile ilgili yapılan araştırmalar ilkokul düzeyinde genelde tatil sonrası, pandemi süreci gibi belli aralıklar sonrası veya ders devamsızlıkları fazla olan öğrenciler üzerinedir (Baz, 2021; Cooper, 2003; Sulak ve Çapanoğlu, 2022; Şeker ve Esit, 2023). Oysa tarım sektöründe çalışan ailelerin çocukları da okula düzenli devam edemedikleri için (Avcı ve Ekici, 2023) dil becerilerini kazanma ve geliştirme yönünden en dezavantajlı gruplar arasındadır.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden hareketle eğitim-öğretime engel teşkil eden durumların ortadan kaldırılmasında öncelikle durum tespiti ve ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin ilkokul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma hızlarını, hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının;

- Bir dakikada doğru okuma hızları nedir?
- Bir dakikada yazma hızları nedir?
- Sesli okuma düzeyleri nedir?
- Okuma hataları nelerdir?
- Yazma hataları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yürütülen bu çalışma betimsel tarama yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Betimsel tarama yöntemi, özellikle var olan bir olgunun koşullarını, uygulamalarını, süreçlerini, inançlarını, ilişkilerini ve eğilimlerini araştırmak için kullanılan bilimsel bir araştırma modelidir (Salaria, 2012). Katılımcıların okuma ve yazma becerilerinin incelenmesi amacıyla nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışma, mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan ailelerin çocuklarına

herhangi bir müdahale olmaksızın okuma ve yazma becerilerini incelemek üzere betimsel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür.

Araştırma grubu

Araştırma grubunu 24 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların aileleri mevsimlik tarım işçisi olarak çalışmaktadırlar. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, “araştırmada çalışılan soruları açıklığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir” (Patton, 2014, s. 45). Bu nedenle amaçlı örnekleme doğrultusunda kriter olarak 2023 yılı yaz mevsiminde Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin ilkokula giden çocukları araştırmanın çalışma grubuna alınmıştır. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun çocuklar çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellik	N	Yaş				
		7 yaş	8 yaş	9 yaş	10 yaş	11 yaş
Cinsiyet	24	3	5	6	7	3
Kız	11 (%46)	2	1	3	4	1
Erkek	13 (%54)	1	4	3	3	2
Aile içindeki sırası	24	3	5	6	7	3
1.çocuk	4 (%17)	-	1	1	2	-
2.çocuk	2 (%8)	-	1	1	-	-
3.çocuk	5 (%21)	2	-	1	1	1
4.çocuk ve sonrası	13 (%54)	1	3	3	4	2
El Tercihi	24	3	5	6	7	3
Sağ	22 (%92)	3	3	6	7	3
Sol	2 (%8)	-	2	-	-	-

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların yaş düzeylerinin farklılık göstermekle birlikte sosyo-kültürel açıdan benzer özellikler taşıdıkları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplama sürecine ilk olarak gerekli etik izinler alınarak başlanmıştır. İzinlerin ardından Ordu iline mevsimlik tarım (fındık) işçisi olarak gelen ailelerin 1-4. sınıf düzeyindeki çocuklarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından çocukların okuma ve yazma hızlarını, hatalarını ve okuma düzeylerini belirlemek amacıyla Akyol vd. (2014) tarafından hazırlanan ilkokul düzeyine uygun “Karga ile Çoban” ve “Güvercin ile Karınca” isimli iki hikâye edici metin kullanılmıştır (bk. Ekler-okuma metni & kopyalama metni). Çocukların sınıf seviyeleri karma olduğundan metinler ortalama düzeyde ilkokul düzeyindeki metinler arasından seçilmiştir. Metinlerin belirlenmesinde Türkçe ve Sınıf eğitimi alanında ikişer uzman görüşüne başvurularak okuma ve yazma becerisi açısından uygun olup olmadığı konusunda görüş alınmıştır. Okuma ve yazma sürecinde yaptıkları hatalar ile ilgili olarak literatür taranmış ve Kırmızı ve Ünal (2016) tarafından belirtilen ölçütler referans alınarak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Kontrol listesindeki maddelerin belirlenmesinde sınıf eğitimi alanında üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde kontrol listelerine son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin sınıf seviyeleri farklı olduğundan okuma metninin puntosu sınıf seviyelerine göre yeniden düzenlenmiştir. Yazma metninde ise öğrencilerin kopyalama yaparken zorlanabilecekleri bir durum olmamasına dikkat edilmiştir. Çocukların stres veya kaygı duymalarının önüne geçmek amacıyla veri toplama süreci öncesinde sohbet edilerek etkinliğin amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada gönüllülük esas alınmış, çocuklara çalışmanın amacı açıklanmış, araştırma sürecinde

verilerin güvenilirliğini olumsuz etkileyecek unsurlardan arındırılmış uygun bir ortam hazırlanarak uygulamalar her çocuk ile birebir olarak yüz yüze şekilde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra 2023 yılı yaz mevsimi içinde Ordu ilinin Perşembe ilçesine tarım işçisi olarak gelen aileler ile görüşülmüştür. Bu ailelerin çocukları Giresun Üniversitesi Çocuk Hakları Araştırma Merkezi tarafından yürütülen bir projeye katılmışlardır. Proje ve bu araştırmanın yapıldığı Ordu ilinde tarım işçisi ailelerin bulunma nedeni ilde ihracatının büyük bir kısmını natürel iç fındık ve işlenmiş fındık ürünlerine dayanmasıdır (DOKA, 2024).

Çalışmanın verileri iki araştırmacı tarafından birlikte ve iki adımda toplanmıştır. İlk olarak çocukların okuma becerisine yönelik veriler toplanmıştır. Bunun için çocuklar sessiz bir ortama teker teker alınarak bir dakikalık sürede kendilerine verilen metni sesli olarak okumaları istenmiştir. Bu esnada ikinci araştırmacı verilen süre içerisinde öğrencilerin okuyabildikleri kelime sayısını belirlemiş ve okuma hızını ölçmüştür; ardından birinci ve ikinci araştırmacı birlikte okuma esnasında yapılan okuma hatalarını kontrol listesi kullanarak belirlemişlerdir (bk. Ek 4. Okuma ve Yazma Hataları Kontrol Listesi).

İkinci adımda çocukların yazma becerileri için metin kopyalama kullanılmıştır. Araştırmacılar hikâye edici metni normal bir hızda ve prozodik özelliklere dikkat ederek okumuş, ardından bir dakikalık sürede metni çocuğun bakarak yazmasını (kopyalama) istemiştir. Bu süreçte ikinci araştırmacı tarafından yazma hızının belirlenmesi için bir dakika içerisinde yazabildikleri toplam kelime sayısı ölçülmüştür. Yazma süreci tamamlandıktan sonra her iki araştırmacı tarafından yazma hataları kontrol listesi kullanılarak “var” ya da “yok” şeklinde çocukların yazım hataları tespit edilmiştir. Okuma ve yazma hızlarının tespit edilmesine yönelik çalışma peş peşe gerçekleştirilmiş, her bir çocuk ile iki araştırmacı ortalama 30 dakikalık sürede çalışmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde ilk olarak çocukların okuma ve yazma hızlarına ait betimleyici istatistikler (aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler) SPSS 21 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin sesli okuma düzeyleri için 1 dakikalık sesli okuma sürecinde doğru okudukları kelime sayısı, toplam okudukları kelime sayısına bölünmüştür. Çocukların okuma ve yazma hatalarının belirlenmesinde araştırmacılar eş zamanlı olarak okuma ve yazma hatası yapan çocuğa yönelik kontrol listelerini karşılaştırarak birleştirmişlerdir. Okuma ve yazma hatalarında görüş birliğine varılmasının ardından bu hatalara yönelik sıklık (frekans) değerleri hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından birlikte toplanmıştır. Okuma ve yazma hızının ölçümünde ikinci araştırmacı akıllı saat yardımıyla bir dakika tutarak çocukların okudukları ve yazdıkları toplam kelime sayısını belirlemiştir. Ardından araştırmacılar birlikte okuma ve yazma hatalarını belirlemek için kontrol listelerini kullanmışlardır.

Kontrol listeleri; ilkökul öğrencilerinin okuma esnasında / yazma sürecinde yapabilecekleri hataları belirlemek amacıyla ilgili literatür taranarak hazırlanmıştır. Sınıf eğitimi alanında uzman üç farklı kişiden görüş alınarak kontrol listelerinin kapsamı ve içeriği yeniden gözden geçirilmiş; kontrol listelerinde bulunan maddelerin birbirleriyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Yapı geçerliği için bu ölçüm araçlarının teoride belirtilenler ile uyumlu olması ve benzer konularda yapılan çalışmalara bakılarak okuma ve yazma sürecinde yapılan hataları ölçen araçlardan elde edilen sonuçların birbirini destekleyip desteklemeyeceği dikkate alınmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliğinde çocukların okuma ve yazma hataları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı tespit edilmiştir. Ardından her iki araştırmacının verileri bir araya getirilerek ortak karara bağlanmıştır. Bununla birlikte nominal (var- yok/ gözlendi- gözlenmedi) veri toplama araçları olan kontrol listelerinin puanlanmasında güvenilirlik için kappa istatistiği kullanılmıştır. İki veya daha fazla gözlemcinin (veya değerlendiricinin) aynı olayı veya durumu değerlendirmesi için gözlemlenen

uyumun beklenen uyumla karşılaştırılması yapılmıştır. Kappa değeri %78 olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki araştırmacı arasında iyi uyum olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2015).

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu Komisyonu

Karar tarihi= 06.09.2023

Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-175190

Bulgular

Araştırma bulguları araştırma sorularından hareketle tablolar hâlinde sunulmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Birinci ve İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

“Çocukların bir dakikada doğru okuma hızları nedir?” sorusuna cevap verebilmek için öğrencilerin sesli okuma sürecinde okuyabildikleri kelime sayısı araştırmacılar tarafından doğrudan ölçülerek Tablo 2’de sunulmuştur. “Çocukların bir dakikada yazma hızları nedir?” sorusuna cevap verebilmek için bir dakika içerisinde yazabildikleri toplam kelime sayısı araştırmacılar tarafından doğrudan ölçülerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çocukların Okuma ve Yazma Hızlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$ (aritmetik ortalama)	Ss. (standart sapma)	Baskılık	Çarpıklık
Çocukların Doğru Okuma Hızları (Bir Dakikada)	24	7	77	32.54	20.38	0.061	0.826
Çocukların Toplam Okuma Hızları (Bir Dakika)	24	7	79	35.50	20.13	-.039	0.704
Çocukların Yazma Hızları (Bir Dakikada)	24	6	82	38.67	20.97	-.584	.320

Tablo 2 incelendiğinde çocukların doğru okuma hızlarının dakikada minimum 7 ile maksimum 77 kelime arasında değiştiği ve okuma hızı ortalamalarının dakikada 33 kelime olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ dakikada doğru okuma hızı =32.54) . Yazma hızlarının ise dakika minimum 6 ile maksimum 82 kelime arasında olduğu ve yazma hızı ortalamalarının dakikada 39 kelime olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ dakikada yazma hızı =38.67). Bununla birlikte toplam okuma hız ortalamaları, doğru okuma hız ortalamalarından biraz yüksektir ($\bar{X}$ toplam okuma hızı =35.50 > $\bar{X}$ dakikada doğru okuma hızı =32.54) .

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 3.

Çocukların sesli okuma düzeyleri

Okuma düzeyi	Sıklık (n)	Yüzde (%)
Endişe	13	54.2
Öğretim	6	25
Bağımsız	5	20.8
Toplam	24	100

Tablo 3 incelendiğinde çocukların yarısından fazlasının (%54,2) sesli okuma düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum okuma becerilerinin gelişiminde desteğe ihtiyaçları olduğu yönünde düşünülebilir. Ayrıca kalan çocukların büyük çoğunluğun (%25) okuma düzeyleri öğretim düzeyindedir. Bağımsız düzeyde olan ise az sayıda öğrenci bulunmaktadır.

Dördüncü ve Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Dördüncü ve beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur. "Çocukların okuma hataları nelerdir?" sorusuna cevap verebilmek için sesli okuma sürecinde her bir çocuk araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve yaptıkları hatalar gözlem formu kullanılarak/ belirlenerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların okuma hataları

Okuma Hataları	Sıklık (f)
1. Harflerle ilgili hatalar	
Harf atlama	4
Harf ekleme	2
Harf yutma	1
Harf karıştırma (k- g demek) (d-t)	4
Harf tanımada güçlük (ğ ve k seslerini tanımada)	4
Yavaş harf tanıma	1
Sesleri birleştirerek okuma (k+a+r+g+a)	1
2. Heceler ile ilgili hatalar	
Heceleyerek okuma	3
Heceleri birleştirmede hata	1
Hece atlama	12
3. Kelime tanımada güçlük	5
4. Yöresel okuma	3
5. Yanlış okuma (kelimeyi tam okuyamama)	5
6. Zaman eklerini okuyamama	3
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	3
8. Geri dönme	5
9. Parmakla takip	2

Tablo 4 incelendiğinde okuma hatalarının en çok hecelerle ilgili yapıldığı, çocukların heceleri atladığı görülmektedir. Bununla birlikte çocukların okurken yanlış okuma (ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama) ve okurken geri dönme yaptıkları gözlenmiştir. Ardından harf atlama, harf karıştırma ve harf tanımada güçlük yaşadıkları görülmektedir. Yöresel ağız kullanarak okuma yapan, okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeyen ve heceleyerek okuyan çocuklar da bulunmaktadır.

“Çocukların yazma/ yazım hataları nelerdir?” sorusuna cevap verebilmek için yazma esnasında her bir çocuk araştırmacılar tarafından gözlenmiş ve yaptıkları hatalar gözlem formu kullanılarak/ belirlenerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çocukların yazma/ yazım hataları

Yazma Hataları	Sıklık (f)
1. Ekleme	-
2. Atlama	12
3. Karıştırma	11
4. Bölme	4
5. Bozma	7
6. Harfleri hatalı bağlama	-
7. Yanlış yazma	8
8. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	11
9. Hatalı yerleştirme	14
10. Yavaş yazma	6
11. Okunaksız yazma	12
12. Düzensiz yazma	9
13. Ters yazma	3

Tablo 5 incelendiğinde çocukların dik temel harfleri kullanarak kopyalama yaparken en sık yaptıkları hatanın yazılarında satır çizgisine harf, hece ve kelimeleri hatalı yerleştirdikleri; ardından harf, hece ve kelime atladıkları ve okunaksız yazdıkları görülmektedir. Bununla birlikte noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri ve yazarken harfleri karıştırdıkları dikkat çekmektedir. Harfleri hatalı bağlayan çocuk bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkökul düzeyindeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin incelenmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda çocukların okuma ve yazma hızlarının akranlarına göre düşük olduğu, sesli okuma düzeylerinde büyük çoğunluğunun desteğe ihtiyacı olduğu ve okuma sürecinde en çok hece atladıkları ve yazma sürecinde yazılarını hatalı yerleştirdikleri tespit edilmiştir.

Okuma (anlama) becerilerinin ölçülmesinde hız ve zaman her daim önemli, süreçte yapılan hataların belirlenmesi ise gerekli faktörler arasındadır (Pearson ve Hamm, 2005). Çocukların bir dakikada doğru okuma hızı bulgularına bakıldığında dakikada ortalama 33 kelime okudukları görülmektedir. Türkiye’de okuma hızına yönelik belli bir standart değer ya da zorunluluk bulunmamaktadır. Sınıf veya yaş seviyesi ne olursa olsun öğrencilerin okuma hızları için kesin bir standart belirlemek doğru da değildir. Buna rağmen okuma becerilerinin her birey için gelişiminin eşsiz olduğu düşünüldüğünde bireysel olarak takibi dezavantajlı çocuklar için de gereklidir. İlkokul öğrencilerinin okuma hızına yönelik çalışmalara bakıldığında genellikle bir dakikalık sürenin temel alındığı, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada yaklaşık 38 kelime okuduğu (Kayıran ve Ağaçkiran, 2018), birinci sınıflarda sözcük tanımayı desteklemenin (Aktürkoğlu, 2024) ve ileri sınıf düzeylerinde hızlı okuma ile ilgili eğitimin öğrencilerin okuma hızını arttırdığı belirtilmiştir (Oktay Kırkılıç ve Boyraz, 2024). Güneş (2000) tarafından geliştirilen ilkökul öğrencilerine yönelik ölçütlere göre (örneğin; 1. sınıf öğrencileri için bahar dönemi dakikada 60 kelime, 4. sınıf öğrencileri için bahar dönemi dakikada 90-140 kelime) bu araştırma sonucunda aralarında ikinci ve üçüncü sınıf seviyesinde çocukların daha fazla bulunduğu bir çalışma grubunda çocukların dakikada ortalama 33 kelime okumaları, okuma hızlarının beklenen düzeyde olmadığını işaret etmektedir (akt. Güneş, 2013; Esmer, 2019). Bu durumu sesli okuma düzeyi ile ilgili bulgular da desteklemektedir. Çünkü araştırma sonucunda çocukların büyük çoğunluğu okuma becerilerinin gelişiminde desteğe ihtiyaç duymaktadır.

İlkokulda öğrenciler okuma ve yazmayı öğrenmeye yeni başlarlar ve bu beceriler genelde sürekli biçimde gelişmeye devam etmektedir. Okuma hızları, yaşlarına, okuma becerilerine, metin

türlerine ve okuma deneyimlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Her öğrencinin okuma hızı kelime tanıma sürecine bağlı olarak farklılık gösterse de okuma becerilerinin takibi, okuduğunu anlama ve okumanın gelişimi için gereklidir (Öksüz ve Akyol, 2023). Dezavantajlı çocukların okuma hızlarına yönelik çalışmalara bakıldığında derin yoksulluk ile karşı karşıya kalan ilkökul öğrencilerinin okuma hızlarının düşük ve okuma becerileri daha yavaş geliştiği, bu duruma kısmen okula devamsızlığın aracılık ettiği (Buchingham vd., 2013; Dolean vd., 2019; Pan vd., 2005), ana okulundan dördüncü sınıfa kadar sosyal sınıf farklılıklarının okuma becerisi üzerinde olumsuz etkisinin erken çocuklukta fonolojik farkındalık ve yazı bilgisine kadar etki ettiği (Bowey, 1995; Hecht, vd., 2000) yönündedir. Bununla birlikte tarım işçisi ailelerin okuma materyallerine ve okumaya daha az ilgi duyuyor olabileceği ihtimali (Hoff, 2006), çocuklarının okula başladıklarında yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip çocuklara kıyasla okuma sürecinde harfleri daha az bilmelerine ve fonolojik becerilerinin daha zayıf olmasına yol açabilmektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Buckingham vd., 2014). Araştırma sonucunda okuma hatalarının en çok heceler üzerinde olduğu, öğrencilerin okurken yanlış okuma (ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama) ve geri dönme yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Gündoğmuş ve Çayır (2023) tarafından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre yapılan okuma hataları ile benzerlik göstermektedir. Okurken hece atlamak kelimeyi tam olarak anlamamaya neden olarak cümlede anlam kaybına ve iletişim sorunlarına yol açabilmektedir. Harf atlamak ve harfleri karıştırmak ise öğrencilerin harf tanımda güçlük yaşadıklarını göstermektedir (Avşar Tuncay, 2021). Bu durum okuma sürecinde anlam kaybına neden olabilir. Ayrıca araştırma sonucunda Türkiye'nin farklı şehirlerinden geldiklerinden az da olsa yöresel ağız kullanarak okuma yapan çocuk bulunmaktadır. Okuma sürecindeki bu hataların giderilmesi ve akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için çocukların destek eğitim ve yaz okulu gibi çalışmalar ile daha fazla kuşatılması gerekmektedir. Ek olarak ailelerin evdeki okuryazarlık ortamını destekleme amacıyla bilgi sahibi olabilecekleri aile-okul iş birliğine dayalı eğitim programlarına ihtiyaç vardır (Reynolds vd., 2017).

Araştırma sonucunda çocukların yazma hızları bir dakikada ortalama 39 kelime olarak bulunmuştur. Yazma hızı ile ilgili farklı sınıf seviyelerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularına göre çocukların yazma hızlarının düşük olduğu görülmektedir (Graham vd. 1998; Temur, 2012; Türker ve Tunç. 2020). Belirli bir süre içinde çocukların ne kadar doğru yazabildiklerinin ölçüldüğü ve sonuçlarının değerlendirildiği bu araştırmalar sonucunda öğrencilerin yazma hızlarının geliştirilmesine ihtiyaç olup olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonucunda da çocukların yazma hızlarına yönelik ortalama veriler ve yazma hatalarının tespiti kayda değerdir. Tarım sektöründe çalışan ailelerin çocukları okula düzenli devam edemedikleri için (Avcı ve Ekici, 2023) yazma becerisini kazanma ve geliştirme yönünden en dezavantajlı gruplar arasındadır. Bu nedenle önemli bir görüş de bu çocukların erken çocukluk döneminde yazma becerilerine yönelik teşvik edilmelerinin önemli olduğu, böylelikle ileri sınıf düzeylerinde yazma becerisinde daha başarılı olabilecekleri yönündedir (Mavrogenes ve Bezruczko, 1994). Okunaklı bir yazı yazmak her yaş grubunda beklenen bir beceridir ve çocukların yazılarında harf, hece ve kelimeleri hatalı yerleştirmeleri kendi yazdıklarını okumalarını güçleştirebilir. Dezavantajlı çocukların yazma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalarda fikirlerini kompozisyon şeklinde yazarak ifade etme sürecinde yazım doğruluklarında ve heceleme becerilerinde sıkıntılar yaşadıklarını gösteren çalışmaların (Berninger vd., 1997; Coker, 2006; Salas, Birello ve Ribas, 2021) bulunması bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin harf, hece ve kelime atlamaları ve okunaksız yazmaları desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Çünkü yazma sürecinde yapılan bu hatalar metinlerin anlamını bozabilir, diğer dil becerileri ile birlikte fen, sosyal, matematik gibi derslerdeki başarılarını etkileyebilir. Bu nedenle, çocukların yazma hatalarının tespit edilmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir (Başar ve Alkan, 2020). Bu süreçte uygun etkinlikler yapmak, ılımlı bir ortam sağlamak, yazdıkları metni düzenlemeleri için zaman tanımak ve yazım ve dil bilgisi kurallarına uygunluğunu kontrol etmek yararlı olabilir (Çayır ve Balcı, 2023; Dayan ve Ertem, 2022). Risk altındaki çocuklar ile yapılan çalışmalarda; boylamsal bir araştırmada yazma başarılarının düşük olduğu (Mavrogenes ve Bezruczko, 1994), verilen metinlerden cümleleri düzgün bir şekilde kopyalarken büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve cümlelerin yerleştirilmesi ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığı (Bridge ve Hiebert, 1985; Şahin 2020) sonuçları yine bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yazma sadece bilişsel değil motor

kaslarına bağlı bir el becerisi olsa da çocukların kendilerini yazarak ifade etmek durumunda oldukları pek çok günlük eylem bulunduğundan takibi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu araştırmada kopyalayarak yazma süreci yürütüldüğünden dikte etme gibi farklı yazma etkinliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Anayasal bir hak olan eğitim hakkından tüm çocukların eşit bir şekilde yararlanabilmesi için toplumda dezavantajlı konumda olan tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitime devamlılığının sağlanması noktasında çalışmalar yürütülmelidir.

Sınırlılıklar

Araştırma sonuçları hem öğretmenler hem de araştırmacılar için faydalı olsa da bazı durumlar genellenebilirliğini sınırlamaktadır. İlk olarak çocukların okuma ve yazma becerilerine ilişkin veriler Ordu iline ağustos ayında fındık toplamaya gelen mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilkokul düzeyinde öğrenim gören çocukları ile sınırlıdır. Dolayısıyla, bu sonuçlar tüm risk altındaki / dezavantajlı çocukların okuma ve yazma becerilerini tam olarak temsil etmemektedir. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkiye'nin farklı kesimlerinden gelen ve farklı bölgelerde çalışan tarım işçisi ailelerin çocuklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Metinlerin hece ortalaması ve harf sayısına bağlı olarak okuma ve yazma hızı değişebileceğinden (Güneş, 2013) araştırmada ilkokul öğrencilerinin düzeylerine uygun ortalama birer hikâye edici metin (sesli) okuma ve yazma (kopyalama) amacıyla kullanılsa da çocuklar yaz tatilinde incelenmeye alınmıştır. Bu durumda dönemsel farklılıklarını yorumlamak için çocukların bir okul yılı boyunca izlenmesini gerektirir. Bu durum gelecekteki araştırmalara yol gösterici 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 hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Giresun Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu Komisyonu

Karar tarihi= 06.09.2023

Belge sayı numarası= E-50288587-050.01.04-175190

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ağyar, E. ve Atış, M. (2022). Mevsimlik tarım işçiliğinde çocukların maruz kaldığı riskler ve hak ihlalleri. *Türk Kamu Yönetimi Dergisi*, 3(2). 187-193.
- Aktürkoğlu, B. (2025). İlk okuma-yazma öğretiminde sözcük tanımayı desteklemenin doğru okumaya ve okuma hızına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 50(221). 75-94. DOI: 10.15390/EB.2024.13304.
- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç. ve Uçar, M. B. (2015). İlköğretim kurumu öğrencilerinin devamsızlık ve okul terki nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 167-192. DOI: 10.12780/uusbd.03923.
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T.M. (2014). *Okumayı değerlendirme, öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

- Avcı, F. ve Ekici, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: Okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 757-773. DOI:10.5281/zenodo.8024572.
- Avşar Tuncay, A. (2021). Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 119-134. DOI: 10.38015/sbyy.871718.
- Başar, M. ve Alkan, G. (2020). Disgrafili öğrencilerin yazma hatalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 371-388.
- Bay, Y. ve Erdoğan, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin yazma hızları ve hataları. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 20-47.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. DOI: 10.52105/temelegitim.3.1.3.
- Berninger, V. W., Vaughan, K. B., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Rogan, L. W., Brooks, A., ... & Graham, S. (1997). Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfer from handwriting to composition. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.
- Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476-487. DOI: 10.1037/0022-0663.87.3.476.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education & Development*, 19(1), 45-67. DOI: 10.1080/10409280701838835.
- Bridge, C. A., & Hiebert, E. H. (1985). A comparison of classroom writing practices, teachers' perceptions of their writing instruction, and textbook recommendations on writing practices. *The Elementary School Journal*, 86(2), 155-172.
- Bruininks, R. H. (1970). *Measures of intelligence, language, creativity, reading, and written language achievement of disadvantaged children*. In International Reading Association Conference Proceedings, Newark, Del-aware.
- Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2013). Why poor children become poor readers: The early years. *Educational Review*. 57(3). 190-213. DOI: 10.1177/0004944113495500.
- Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban schoolchildren's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 471-488. DOI: 10.1037/0022-0663.98.3.471.
- Cooper, H. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. ERIC Digest. 1-7.
- Çayır, A., & Balcı, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1822-1832. DOI: 10.7884/teke.1370860.
- Dayan, G. ve Ertem, İ. S. (2022). Yazma güçlüğü olan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hatalarının incelenmesi. *Temel Eğitim*, 15, 43-55. DOI: 10.52105/temelegitim.15.4.
- Dedeoğlu, S., Bayraktar, S. S. ve Çetinkaya, Ö. (2019). Yoksulun umudu çocuk: Türkiye'de Suriyeli tarım işçisi çocuklar. *Çalışma ve Toplum*, 4(63), 2585-2610.
- DOKA (2024). Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı. Bölgemiz Ordu. Erişim Adresi: https://www.doka.org.tr/bolgemiz_Ordu-TR.html.
- Dolean, D., Melby-Lervåg, M., Tincas, I., Damsa, C., & Lervag, A. (2019). Achievement gap: Socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, 1-10. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.101218.
- Ekmekci, S. ve Ayten, B. K. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 227-255. DOI: 10.29000/rumelide.1220784.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gökçe, İ. ve Şahin Fırat, N. (2024). Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının karşılaştığı eğitim zorlukları ve çözüm önerileri: ebeveyn görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 62, 3072-3086. DOI: 10.53444/deubefd.1487858.
- Graham, B. E., & Van Ginkel, A. J. (2014). Assessing early grade reading: the value and limits of 'words per minute'. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 244-259. DOI: 10.1080/07908318.2014.946043.
- Graham, S., Aitken, A. A., Hebert, M., Camping, A., Santangelo, T., Harris, K. R., ... & Ng, C. (2021). Do children with reading difficulties experience writing difficulties? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1481-1506. DOI: 10.1037/edu0000643.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of handwriting speed and legibility in grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52. DOI: 10.1080/00220679809597574.
- Gündoğmuş, H. D., ve Çayır, A. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin metin türüne göre okuma hatalarının incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 1214-1226. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1372729.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güney, K. (2020). Situation of children working in seasonal migration and temporary agricultural labour: access to education and social skills. *International Multidisciplinary Research*. 6(5). 26-35.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access and print knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 99-127. DOI: 10.1023/A:1008033824385.
- Henning, C., McIntosh, B., Arnott, W., & Dodd, B. (2010). Long-term outcome of oral language and phonological awareness intervention with socially disadvantaged preschoolers: The impact on language and literacy. *Journal of Research in Reading*, 33, 231-246. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01410.x.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88. DOI: 10.1016/j.dr.2005.11.002.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2003). Predicting performance in primary school subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1058-1060. DOI: 10.2466/pms.2003.97.3f.1058.
- Kayıran, B. K. ve Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144. DOI: 10.5455/jmood.20150920115439.
- Kırmızı, F. S. ve Ünal, E. (2016). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: Implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(1), 3-15.
- Lordoğlu, K. ve Etiler, N. (2014). Batı Karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 2(41), 115-134.
- Luo, R., & Song, L. (2022) The unique and compensatory effects of home and classroom learning activities on Migrant and Seasonal Head Start children's Spanish and English emergent literacy skills. *Front Psychol*, 13, 1-14. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1016492.
- Mavrogenes, N. A., & Bezruczko, N. (1994). A study of the writing of fifth-grade disadvantaged children. *The Journal of Educational Research*, 87(4), 228-238. DOI: 10.1080/00220671.1994.9941247.

- Oktaç Kırkılıç, Z. ve Boyraz, C. (2025). Hızlı okuma eğitiminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve anlama düzeylerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 142-158. DOI: 10.16916/aded.1579446.
- Öksüz, H., ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2). 269-282. DOI: 10.16916/aded.1210693.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. DOI: 10.1111/1467-8624.00498-i1.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. United States of America: Sage Publications.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices—past, present, and future. In S. G. Paris & S. G. Stahl (Eds.). *Children's reading comprehension and assessment*, (pp. 13-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pretorius, E., & Naudé, H. (2002). A culture in transition: Poor reading and writing ability among children in South African townships. *Early Child Development and Care*, 172(5), 439-449. DOI: 10.1080/03004430214552.
- Reynolds, A. J., Hayakawa, M., Ou, S. R., Mondt, C. F., Englund, M. M., Candee, A. J., & Smerillo, N. E. (2017). Scaling and sustaining effective early childhood programs through school–family–university collaboration. *Child Development*, 88(5), 1453-1465. DOI: 10.1111/cdev.12901.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: Listening*. New York: Routledge.
- Salaria, N. (2012). Meaning of the term descriptive survey research method. *International journal of transformations in business management*, 1(6), 1-7.
- Salas, N., Birello, M., & Ribas, T. (2021). Effectiveness of an SRSD writing intervention for low-and high-SES children. *Reading and Writing*, 34(7), 1653-1680. DOI: 10.1007/s11145-020-10103-8.
- Semerçioğlu, M. S., Akçay, A. O., ve Mert, B. (2024). İlkokul mülteci öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1527-1548. DOI: 10.35675/befdergi.1323185.
- Stechuk, R. A., & Burns, M. S. (2005). *Making a difference: A framework for supporting first and second language development in preschool children of migrant farm workers*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 588-603.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.
- Şeker, H. ve Eşit, M. (2023). İlkokul öğrencilerinin öğrenme kayıplarının giderilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 146, 58-77. DOI:10.29228/ASOS.72890.
- Temur, T. (2012). Türk ve Amerikan 3. sınıf öğrencilerinin yazma hızlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 207-218.
- Türker, M. ve Tunç, E. (2020). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma hızının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Uzun, A. ve Şahan, G. (2021). mevsimlik tarım işçisi annelerin ve çocuklarının eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84).1-18. DOI: 10.29228/JASSS.45390.
- Ünal, E. (2020). *Kapsayıcı Dil Öğretimi*. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Warwick, A. (2003). *Resources and Assessment*. United Kingdom: Nelson Thornes.
- Wildschut, Z., Aronstam, S., & Moodley, T. (2016). The baseline assessment of Grade 1 learners' literacy skills in a socio-economically disadvantaged school setting. *South African Journal of Childhood Education*, 6(1), 1-9.
- Yılmaz Karadağ, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde* (s.55-78). Ankara: Pegem.

Ziviani, J., & Watson-Will, A. (1998). Writing speed and legibility of 7–14-year-old school students using modern cursive script. *Australian Occupational Therapy Journal*, 45(2), 59-64. DOI: 10.1111/j.1440-1630.1998.tb00783.x.

Extended Abstract

Introduction

Children at risk are children who are under the influence of various negative factors (such as economic disadvantage, family violence, neglect, abuse, migration, social exclusion) and whose cognitive, emotional, physical, psychological development may be negatively affected. Children of agricultural worker families may face economic difficulties, low-income levels, malnutrition, health and safety risks, work accidents, exposure to pesticides, sunburn. Differences in literacy skills among these children from different socio-economic backgrounds are evident before formal education begins (Buckingham et al., 2013). Early childhood studies on literacy skills in particular reveal that they have poor sentence formation, poor sense of syntax, and inadequate phonological development and alphabet knowledge (Pretorius and Naudé, 2002). When they start primary school, seasonal work and mobility prevent children from attending school regularly and make it difficult for them to continue their education. This situation may affect the language skills required in the process of understanding, using, and communicating in language. However, reading and writing skills need to be properly monitored, developed, and evaluated. Studies on the reading skills of children at risk indicate several critical points. Early literacy skill gaps are more evident when such children start school, primarily due to their low socioeconomic backgrounds (Henning et al., 2010; Locke et al., 2002). These children often exhibit deficiencies in phonological awareness skills, particularly in relation to prefixes and suffixes, the substitution of sounds within words, and the replacement of one sound with another (Pretorius & Naudé, 2002). Additionally, it is necessary to maximize parental involvement to support both first and second language development in preschool children of migrant agricultural workers (Lou & Song, 2022; Stechuk & Burns, 2005). Furthermore, the reading difficulties observed in these children during first grade pertain to their receptive and expressive language abilities (Wildschut et al., 2016). In writing skills, it is seen that children at risk face some obstacles in terms of fine motor development (Wildschut et al., 2016). There are studies showing that they lag behind in the measurement of productivity skills such as word usage and grammar skills such as punctuation (Bruininks, 1970), that their quality, organization, sentence formation, vocabulary, syntax, handwriting and spelling skills in the writing process are lower than their peers of the same age (Graham et al., 2021), and that the writing problems they experience in the first grade are due to the development of fine motor skills (Wildschut et al., 2016).

Based on the principle of equal opportunity in education, it is necessary to first determine the situation and analyze the needs in order to eliminate the obstacles in education. Accordingly, the aim of this study is to determine the reading and writing speeds, errors and reading levels of primary school level children of families working as seasonal agricultural workers. This study sought answers from children of seasonal agricultural workers to the following questions.

1. What is their reading speed in one minute?
2. What is their writing speed in one minute?
3. What is their level of reading aloud?
4. What are their reading errors?
5. What are their writing errors?

Method

This study, which was conducted to examine the reading and writing skills of children from families working as seasonal agricultural workers, was designed based on the descriptive survey method. The research study group consists of 24 children. In line with purposive sampling methods, the study included primary school-aged children from families who migrated to Ordu province as seasonal agricultural workers (hazelnut) during the summer of 2023. To assess the children's reading and writing speeds, errors, and reading levels, the researchers selected two narrative texts, "The

Crow and the Shepherd" and "The Pigeon and the Ant," which are appropriate for primary school students. Checklists for reading and writing errors were used to determine reading and writing errors. Descriptive statistics (arithmetic mean, minimum and maximum values) were calculated to analyze the research data. For the students' read-aloud levels, the number of words they read correctly in the 1-minute read-aloud process was divided by the total number of words they read.

Result and Discussion

As a result of the research conducted to examine the reading and writing skills of children at risk, it was determined that children's reading and writing speeds were lower than their peers, the majority of them needed support in reading aloud levels, they skipped syllables most often in the reading process and placed their writing incorrectly in the writing process.

When we look at the findings of the correct reading speed of children in one minute, it is seen that they read an average of 33 words per minute. In Turkey, there is no standard value or obligation for reading speed. It is also not correct to set a certain standard for the reading speed of students regardless of their grade or age level. Given that the development of reading skills varies for each individual, it is essential to provide individualized follow-up support for disadvantaged children. Although each student's reading speed varies depending on the word recognition process, monitoring reading skills is necessary for reading comprehension and reading development (Öksüz & Akyol, 2023). When the studies on the reading speed of disadvantaged children are examined, it is seen that the reading speed of primary school students who face deep poverty is low and reading skills develop more slowly, this situation is partially mediated by school absenteeism (Buchingham et al., 2013; Dolean et al., 2019; Pan et al., 2005), and the negative effect of social class differences from kindergarten to fourth grade on reading skills affects phonological awareness and writing knowledge in early childhood (Bowey, 1995; Hecht et al., 2000).

As a result of the study, children's writing speed was found to be 39 words in one minute on average. When the studies on writing speed at different grade levels are examined, it is seen that children's writing speed is low according to the findings of this study (Graham et al., 1998; Temur, 2012; Türker & Tunç, 2020). As a result of these studies, which measure how accurately children can write in a certain period of time and evaluate the results, the question of whether there is a need to improve students' writing speed may arise. As a result of this research, the average data on children's writing speed and the detection of writing errors are noteworthy. Since children of families working in the agricultural sector cannot attend school regularly (Avcı & Ekici, 2023), they are among the most disadvantaged groups in terms of acquiring and developing writing skills.

Ekler

Ek-1. Veri Toplama Araçları

1. Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı	
Cinsiyeti:	
Aile Durumu	
Kardeş Sayısı:	
Kaçıncı Kardeş Olduğu:	
Yazarken hangi elini kullandığı:	Sağ Sol
Geçirdiği hastalık var mı?	
Görme durumu	
İşitme durumu	

2. Okuma Metni*

Karga ile Çoban	
Karga, bir ağacın dalına kondu. Kendi kendine söyleniyordu.	8
“Kartaldan ne eksikim var? Ben de koyunu kaptığım gibi kaldırıabilirim.”	17
Ağacın dalından havalandı. Bir koyun sürüsü aramaya başladı.	18
Çok geçmeden bir sürü gördü. Kendine iri bir koyun seçti.	26
Kanatlarını açtı, pençelerini gerdi. Kartal gibi süzülerek koyunun üzerine indi. Koyunu kaldırmak istedi.	36
Gücü yetmedi. Pençeleri koyunun yünlerine dolanmıştı.	43
Ayaklarını kurtarmak istedi, kurtaramadı.	49
Koyun meledi, karga gıktı.	55
Sesleri duyan çoban kargayı yakaladı. Evine götürdü.	59
Bir kafese koydu. Karga kartala benzemek isterken özgürlüğünden oldu.	63
	70
	77
	79

*Kaynak: Akyol, H. ,Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme. Pegem.

3. Kopyalama Metni*

Güvercin ile Karınca
Beyaz güvercin çok susamıştı. Dere kenarına inerek su içmek istedi. Tam suyunu içecekken bir karıncanın suya düştüğünü gördü. Zavallı karınca sudan çıkabilmek için umutsuzca çırpınıp duruyordu. Barışsever, iyi kalpli güvercin su içmeyi bırakıp uçtu. Ağzına aldığı bir çöpü suyun üzerine bıraktı. Karınca bu çöp parçasına tutundu. Çöp onun can simidi oldu. Çöpe sıkıca sarıldı. Kıyıya çıkarak canının kurtardı. İçinden güvercine binlerce kez teşekkür etti.

*Kaynak: Akyol, H. ,Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. & Rasinski, T.V. (2014). Okumayı değerlendirme. Pegem.

4. Okuma ve Yazma Hataları Kontrol Listesi*

Okuma Hataları	Var / Gözlendi	Yok /gözlenmedi
1. Harflerle ilgili hatalar		
Harf atlama		
Harf ekleme		
Harf yutma		
Harf karıştırma (k- g demek) (d-t)		
Harf tanımada güçlük (ğ ve k seslerini tanımada)		
Yavaş harf tanıma		
Sesleri tek tek birleştirerek okuma (k+a+r+g+a)		
2. Heceler ile ilgili hatalar		
Heceleyerek okuma		
Heceleri birleştirmede sıkıntı		
Hece atlama		
3. Kelime tanımada güçlük		
4. Yöresel okuma		
5. Yanlış okuma (ters okuma, ezbere okuma, kelimeyi tam okuyamama)		
6. Zaman eklerinde sıkıntı var		
7. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
8. Geri dönme		
9. Parmakla takip		

Yazma Hataları	Var	Yok
1. Ekleme		
2. Atlama		
3. Karıştırma		
4. Bölme		
5. Bozma		
6. Harfleri hatalı bağlama		
7. Yanlış yazma		
8. Noktalama işaretlerine dikkat etmeme		
9. Hatalı yerleştirme		
10. Yavaş yazma		
11. Okunaksız yazma		
12. Düzensiz yazma		
13. Ters yazma		

*Kaynak: Kırmızı, F.S. & Ünal, E. (2016). İlk okuma ve yazma öğretimi. Anı Yayıncılık.



Dil Edinimi Üzerine Kuram Temelli Bir Değerlendirme: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Örnek Olay İncelemeleri

*Fatma KARACA TURHAN**

Öz

Dil edinimi kuramlarının öğretmen adayları tarafından yalnızca kuramsal düzeyde bilinmesi değil, bu bilgilerin özgün sınıf bağlamlarında yorumlanarak somut öğretim süreçlerine dönüştürülebilmesi, öğretmen adaylarının eğitiminde kuram-uygulama bütünlüğü açısından önemli bir gereksinimdir. Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını kullanarak problem durumlarını analiz etme ve bu analizler doğrultusunda pedagojik çıkarımlar üretme süreçlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Durum çalışması deseninde yapılandırılan araştırmada dil ediniminin farklı boyutlarını içeren problem durumlarına dayalı örnek olaylardan yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, 24 öğretmen adayının grup çalışmalarıyla oluşturduğu yazılı raporlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının etkileşimsel, doğuştancı, davranışçı ve doğal dil edinim kuramlarını kullanarak örnek olayları çok yönlü biçimde analiz ettiklerini ve bu analizlerden hareketle pedagojik çözüm önerileri geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca iki dillilik ve miras dili gibi temalara ilişkin kuramsal yaklaşımların örnek olaylara başarıyla uygulanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının dil edinimine ilişkin kuramsal bilgileri gerçekçi sınıf durumları üzerinden anlamlandırma biçimlerini ve kuram-uygulama bütünlüğü kurma yaklaşımlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, Türkçe öğretmeni adayları, ana dili edinimi, miras dili edinimi, durum çalışması

A Theory-Based Evaluation of Language Acquisition: Case Studies Conducted by Pre-Service Turkish Language Teachers

Abstract

It is an important requirement for the integration of theory and practice in the education of teacher candidates that language acquisition theories are not only known at a theoretical level by teacher candidates, but also that this information can be interpreted in authentic classroom contexts and transformed into concrete teaching processes. This study examines the ways in which pre-service Turkish language teachers apply language acquisition theories to analyze classroom-based problem cases and generate pedagogical insights. Employing a case study design, the research utilized sample cases addressing various aspects of language acquisition. Data were collected through collaboratively written reports by 24 pre-service teachers and analyzed using content analysis. Findings indicate that participants successfully employed interactionist, nativist, behaviorist, and naturalistic perspectives to interpret the cases and propose instructional strategies. Moreover, the participants demonstrated an ability to relate these theoretical frameworks to issues such as bilingualism, heritage language, and language attrition. The study reveals how pre-service teachers make sense of theoretical knowledge on language acquisition through realistic classroom situations and how they approach the integration of theory and practice.

Keywords: Language acquisition, pre-service Turkish language teachers, first language acquisition, heritage language acquisition, case study

* Öğr. Gör. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Rektörlük, karacafatma@ymail.com, ORCID: 0000-0001-9665-1032

Giriş

Yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının yalnızca kuramsal bilgiyle değil; bu bilgileri sınıf ortamında etkili biçimde uygulayabilecek pedagojik becerilerle de donatılmalarını amaçlamaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik, çok yönlü bir meslek olup alan bilgisi ve pedagojik bilgi gibi farklı yeterlik alanlarını bir arada barındırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme sürecinde kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki dengenin kurulması büyük önem taşımaktadır. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları açısından dilin doğası, gelişimi ve öğretimi hem kuramsal olarak hem de uygulama düzleminde ele alınması gereken temel konular arasındadır. Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncellemelerle alan bilgisi ile bu bilginin öğretim ortamına aktarımına odaklanan derslerin artırılması ve öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürebileceği öğrenme ortamlarının yapılandırılması hedeflenmektedir (YÖK, 2018). Böylelikle öğretmen adaylarının yalnızca bilgi veren bireyler değil; öğrenmeyi yapılandıran, sorgulayan ve anlamlandıran eğitimci olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, kuramsal bilgilerin sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirilmesini destekleyen yaklaşımların öğretmen yetiştirme sürecinde önemi giderek artmaktadır.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli öğrenme bağlamında nasıl değerlendirdikleri incelenmektedir. Problem temelli öğrenme, öğretmen adaylarının örnek olaylar üzerinden kuramsal bilgileri sorgulamaları ve bu bilgileri sınıf içi uygulamalarla ilişkilendirmeleri açısından işlevsel bir model sunmaktadır. Böylelikle Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik dil edinimi öğretiminin uygulamaya yönelik boyutuna katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Dil Edinimi

Bireyin maruz kaldığı dil(ler)i farkında olmadan, doğal bir şekilde, (genellikle) herhangi bir özel eğitim almadan ve içselleştirerek edinmesi süreci dil edinimi olarak tanımlanmaktadır (Çarkıt, 2022; Kara, 2004; Karatay, 2007; Yağmur, 2013).

Ana dili edinimi, bireyin doğuştan sahip olduğu dilsel yetenekleri (Chomsky, 1965) kullanarak temel bakımından sorumlu insanlarla ve çevresiyle kurduğu ilk etkileşiminin sonucunda doğal bir şekilde gerçekleşir ve bireyin ilk dil edinimi sürecidir. Ana dili ediniminin doğumla başladığını ifade eden yaygın görüşün (Keklik, 2009) aksine, alan yazında yürütülen araştırmalarda ana dili edinimi sürecinin, gebeliğin 28. haftasında gelişen işitme yetisi (Birnholtz & Benacerraf, 1983) ile anne karnında başladığı (DeCasper & Fifer 1980; Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2002; López-Ornat, 2012; Mariani vd., 2023; Melanlıoğlu, 2012) savunulmaktadır. Doğum sonrası dönemde devam eden ana dili edinimi, genellikle bireylerin bilişsel gelişimleri doğrultusunda, erken yaşlarda ve kritik bir dönem içinde (Lenneberg, 1967) gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, bireylerin birden fazla dili eş zamanlı olarak edinme durumları da ana dili ediniminde önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Doğum sonrası dönemde, 2 yaşından küçük ve eş zamanlı iki dilli bebeklerin dilsel gelişiminin incelendiği çalışmalarda, bu bebeklerin çevrelerindeki bireylerle onların konuştukları dile uygun biçimde iletişim kurabildikleri gözlemlenmiştir; böylece bebeklerin maruz kaldıkları dilleri iki yaşından önce ayırt edebildikleri kanıtlanmıştır (Deuchar & Quay, 2001; Haznedar, 2021). Bu durum, Chomsky'nin (1965) evrensel dilbilgisi kuramına göre bireylerin dil edinimi için biyolojik olarak donanımlı olduğu ve böylece her bireyin dil öğrenme yetisine sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Dil edinimi sürecini sosyal etkileşim temelinde yorumlayan Vygotsky'nin (1978) kuramına göre ise dil edinimi sosyal bir süreçtir. Bu kuramda, özellikle dilin yakınsak gelişim bölgesi kavramı öne çıkar. Çocuklar, başkalarından, özellikle kendilerinden daha yetkin bireylerle olan etkileşimleri sayesinde dil becerilerini geliştirebilmektedir. Bu bağlamda, Krashen'in (1982) dil edinimi ile dili öğrenme arasında yaptığı ayırım önem kazanmaktadır. Krashen'e göre dil edinimi, bireyin dili doğal, bilinçdışı ve iletişim temelli içselleştirmesiyle gerçekleşirken dil öğrenimi, dil bilgisel kuralların bilinçli biçimde öğrenildiği pedagojik bir süreci ifade etmektedir. Bu ayırım, özellikle ana dili ve miras dili gibi doğal bağlamlarda edinilen diller ile okuryazarlık faaliyetleri ile öğrenilen diller arasındaki farkı açıklamada işlevseldir.

Dil edinimi sürecine etki eden biyolojik, sosyal ve kültürel faktörler, özellikle çok dilli bireylerin yaşamlarında daha belirgin hâle gelmekte ve bu durum miras dili gibi kavramların önemini arttırmaktadır. Bireyin kültürel mirasının bir parçası olarak ailesinde ve yakın çevresinde kullanılan

ancak toplumsal hayatta sınırlı erişiminin olduğu dil, miras dil olarak tanımlanmaktadır (Rothman, 2009). Miras dili edinimi, çok dilli toplumlarda yaygın olarak tecrübe edilmektedir. Örneğin yurt dışında yaşayan Türk kökenli bir çocuk için Türkçe, ana dili olabileceği gibi miras dil olarak da ifade edilebilmektedir. Miras dili edinimi, ana dili ve ikinci dil edinimi süreçlerinden zaman zaman farklılık gösterirken bu alanlardaki süreçler kimi noktalarda kesişmektedir (Şen, 2022). Miras dil konuşucuları, (erken) çocuklukta evde dile kısmen maruz kalıp tam akıcılık geliştirememiş olabileceği gibi ana dili edinimini tamamladıktan sonra yetişkinlikte başka bir dilde baskın duruma geçmiş ve ana dilinin bazı yapılarını kullanıma bağlı olarak unutmuş olabilmektedir (Rothman, 2009). Sonraki yaşlarda miras dilini öğrenmeye devam ettiklerinde dil edinimi ve dil öğretimi süreçlerine özgü ihtiyaçları bir arada barındıran bir deneyim yaşamaktadırlar. Bu nedenle miras dil edinimi, hem aile ortamındaki doğal edinim unsurlarını hem de dil öğrenimine özgü bilinçli çabaları içermektedir.

Dil Edinimine Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Dil edinimi süreci, farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli biçimlerde açıklanmakta, her bir kuram bu süreci özgün bakış açılarıyla ele almaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, dil ediniminin psikolojik, bilişsel, biyolojik ve sosyal/etkileşimsel boyutlarını kavramada önemli katkılar sunmaktadır.

Psikoloji bilimini temel alan yaklaşımların içinde davranışçı ve bilişsel yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Davranışçılık kuramının öncüsü Skinner (1957), dil gelişiminde çevresel uyarıcıların ve pekiştirme mekanizmalarının belirleyici olduğunu savunmuştur. Skinner’a göre çocuk, çevresindeki dilsel uyarılara verdiği tepkilere göre dili edinmekte; uygun tepkiler pekiştirildiğinde bu tepkiler tekrarlanmakta, pekiştirilmeyen davranışların görülme sıklığı ise giderek azalmaktadır. Dil edinimi, uyarıcı (çevreden gelen dilsel girdi) ile tepki (çocuğun verdiği yanıt) arasındaki ilişkiyle ve bu tepkinin pekiştirilmesiyle açıklanmaktadır. Bu kuramda çocuk, dilsel davranışları kendiliğinden üretmemekte; yetişkinlerin sunduğu örnekleri taklit ederek, doğru yanıtlarında ödül alarak dili edinmektedir. Psikoloji biliminin temel alındığı ikinci yaklaşım olan bilişsel kuramda ise dil edinimi çocuğun zihinsel gelişim süreciyle ilişkilendirilmektedir. Piaget (1952), dili genel bilişsel gelişimin bir parçası olarak ele almış ve belirli bir zihinsel olgunluk düzeyine erişmeden çocuğun karmaşık dil yapılarını kavrayamayacağını öne sürmüştür. Bilişsel gelişim sürecini duyuşal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler olmak üzere dört evreye ayıran Piaget, dil ediniminin bu evrelerle doğrudan bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, soyut işlemler evresine ulaşmamış bir çocuğun soyut dilsel yapıları anlaması beklenmemektedir. Bu bağlamda, yaşa ve gelişim düzeyine uygun etkinliklerle çocuğun dilsel becerilerinin somuttan soyuta yönelen bir süreçle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Biyoloji temelli yaklaşımlar ise davranışçılığın açıklamada yetersiz kaldığı noktaları ele alarak yeni bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle Chomsky (1959), Skinner’ın davranışçı yaklaşımını eleştirerek, çocukların yalnızca taklit ve pekiştirme yoluyla dili edinmediklerini ileri sürmüştür. Chomsky, çocukların daha önce hiç duymadıkları özgül dilsel yapıları üretebilmelerini kanıt göstererek dil ediniminde doğuştan gelen biyolojik temelli bir donanımın etkili olduğunu savunmaktadır. Chomsky’nin (1965) doğuştancı kuramında bu biyolojik yaklaşım, her bireyin zihninde doğuştan var olan bir dil edinim mekanizmasının (language acquisition device) bulunması olarak tanımlanmakta ve çocukların sınırlı ve eksik dil girdisine rağmen dil bilgisel yapıları hızlı ve doğru biçimde edinebilmeleri bu zihinsel mekanizmanın varlığıyla açıklanmaktadır. Dil gelişiminin genetik olarak programlanmış bir olgunlaşma süreci olarak değerlendirildiği görüşünü destekleyen Lenneberg (1967), dil ediniminin biyolojik olarak belirlenmiş bir kritik dönem içerisinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kritik dönem hipotezi olarak da adlandırılan bu yaklaşımda erken çocuklukta yeterli dil girdisinden yoksun kalan bireylerin, bu dönemin ardından dili doğal biçimde edinmede ciddi güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (Lenneberg, 1967; Çarkıt, 2022). Bu nedenle biyolojik yaklaşımlar, dil ediniminde çevresel etkileri ikincil düzeyde değerlendirmektedir. Ancak dilin yalnızca bireyin içsel, bilişsel ve biyolojik donanımıyla değil, aynı zamanda sosyal bağlamdaki etkileşimlerle de şekillendiği görüşü, sosyal etkileşim temelli yaklaşımların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Sosyal etkileşim temelli yaklaşımlarda dil gelişiminde sosyal çevrenin ve iletişimin belirleyici rolü ön plana çıkarılmaktadır. Vygotsky’nin (1978) sosyokültürel kuramına göre çocuklar, dilsel becerilerini kendilerinden daha yetkin bireylerle (ebeveyn, öğretmen, akran) kurdukları etkileşimler

aracılığıyla geliştirmektedir. Yakınsak gelişim alanı (zone of proximal development) çerçevesinde çocukların sosyal destekle gerçekleştirebildikleri görevleri zamanla bağımsız biçimde yerine getirebildikleri savunulmaktadır. Benzer şekilde Bandura'nın (1989) öğrenme sürecinde çevresel etkileşime vurgu yapan destekleyici yapı (scaffolding) yaklaşımı da çocuğun sosyal etkileşim yoluyla dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Bu yaklaşımlar doğrultusunda, dil öğrenimi bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamdan soyutlanarak değerlendirilmemektedir.

Sosyal etkileşim vurgusu ikinci dil edinimi kuramlarında da sürdürülmüştür. Krashen (1982) bireylerin ikinci dili yeterli düzeyde anlaşılabilir girdiyle (comprehensible input) edindiklerini ileri sürmüş, bu sürecin işleyebilmesi için bireyin kaygı düzeyini ifade eden duygusal filtresinin (affective filter) düşük olması gerektiğinin altını çizmiştir. Başlangıç düzeyinde üretken dil kullanımının sınırlı kaldığı sessiz dönemde bireyin yalnızca dil girdilerini işlediği, üretici çıktılarının ileri düzeyde gerçekleştiği ifade edilmektedir (Tabors, 1997). Bu tür bir edinim süreci, miras dili bağlamında da önem kazanmıştır.

Miras dili konuşucuları, ailede konuşulan dili ana dili edinimi sürecine benzer bir şekilde, doğum öncesi dönemden itibaren doğal olarak edinmekte, toplumda egemen olan dili ise ya ana dili ile eş zamanlı (eş zamanlı iki dillilik) ya da ana dili edinimini takiben (ardışık iki dillilik) edinmektedir. Bu iki dillilik süreci, zaman zaman ana dilinde maruz kaldıkları dil girdisinin miktar ve nitelik bakımından sınırlı kalmasına sebep olmaktadır. Bu sınırlılık, dilsel hâkimiyeti de dolaylı olarak etkilemektedir. Miras dildeki girdi, çoğu zaman tek dilli çocukların maruz kaldığı dilsel çevreden ve bağlam(lar)dan farklı olduğu için miras dil konuşucuları daha sınırlı ya da indirgenmiş bir dil bilgisi edinmektedir. Ayrıca okul döneminde, ana dili yeterli akademik destekten yoksun kaldığında, ana dilinde akademik okuryazarlık becerileri ve karmaşık sözdizimsel yapılar yeterince gelişmemektedir. Bu nedenle bu bireyler ergenlik ve genç yetişkinlik dönemine geldiklerinde, çocuklukta temellerini attıkları ana dillerine ilişkin dilsel yeterlikleri, ikinci dile özgü bazı özellikler göstermeye başlamakta, bu dil, dil bilgisel bir alt yapıya sahip olmakla birlikte tam anlamıyla gelişimini tamamlayamamış durumda kalmaktadır. Bu sebeple ikinci dil edinimi kuramlarının miras dili bağlamında da kısmen açıklayıcı güce sahip olduğu görülmektedir (Montrul, 2010). Cummins (1984), ikinci dil yeterliğini iki ayrı boyutta incelemiş ve bireylerin hem gündelik iletişim dili (BICS) hem de bilişsel akademik dil yeterliği (CALP) açısından değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda günlük iletişim dili kısa sürede edinilebilme özelliğine sahipken özellikle okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve üst düzey bilişsel işlevleri içeren alanlarda akademik dil becerilerinin gelişimi uzun bir sürece yayılmaktadır. Ayrıca Cummins'in ortak temel dil yeterliği (CUP) ilkesi doğrultusunda, bireyin ana dilinde kazandığı bilişsel ve kavramsal becerilerin ikinci dil gelişimine doğrudan katkı sunduğu vurgulanmaktadır (Hamamcı, 2020). Bu modelde kullanılan buzdağı metaforuna göre görünmeyen ortak kavramsal temelin birden fazla dilin gelişiminde rol oynadığını, yüzeyde farklı görünen dillerin aslında aynı zihinsel temelden beslendiğini ifade etmektedir.

Problem Temelli Öğrenme

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri gerçek sınıf uygulamalarına aktarabilmesi, öğretmen eğitiminin temel hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu aktarım süreci yalnızca kuramsal bilgiyle değil aynı zamanda o bilginin uygun bağlamlarda kullanılabilir hâle getirilmesiyle mümkündür. Problem temelli öğrenme (PTÖ) yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımı olarak, öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili, karmaşık problemler üzerinden bilgiye ulaşmalarını, elde ettikleri bilgileri tartışarak anlamlandırmalarını ve öğrenme süreçlerini aktif bir biçimde yönetmelerini amaçlamakta ve böylece kuramsal bilgiyi etkili bir şekilde uygulayabilmelerini desteklemektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin iş birlikli gruplarda çalışarak disiplinler arası bilgiye dayalı problemleri çözmeye yöneldiği ve öğretmenin bu süreci rehberlik ederek desteklediği bir model olarak tanımlanır (Hmelo-Silver, 2004). PTÖ uygulamalarının etkililiği, çeşitli disiplinlerde ilkökul, ortaokul ve yükseköğretim düzeylerinde araştırılmıştır (Erdoğan, 2012). Bu araştırmalardan hareketle PTÖ uygulamaları, geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin başarı düzeyini yüksek oranda arttırmakta (Dağyar & Demirel, 2015), öğrencilerin öğrenmelerine anlamlı katkıda bulunduğunu göstermekte (Erdoğan, 2012), sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını güçlendirmekte, Türkçe öğretimine yönelik başarı düzeylerini arttırmakta (Uzunoğlu, 2021; Uzunoğlu & Bulut, 2022), öğretmen adaylarının başarı düzeylerinin artmasına ve eleştirel düşünme becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Şendağ, 2008). Bu bulgular, PTÖ'nün

öğretmen eğitimi programlarında yalnızca bilişsel değil aynı zamanda mesleki ve sosyal becerileri destekleyen bütüncül bir öğrenme ortamı sunduğunu ve öğretmen adaylarının çok boyutlu gelişimlerini teşvik ettiğini kanıtlar niteliktedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlar içerisinde nasıl değerlendirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, alan yazında kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasına ilişkin var olan boşluğa katkı sunulması hedeflenmektedir. Aynı zamanda çalışma, öğretmen yetiştirme programlarının niteliğini artırmaya ve dil edinimi öğretiminin uygulamaya dönük yönünü güçlendirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkçe öğretmeni adayları dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Durum çalışması, belirli bir bağlamda, olguların derinlemesine ve çok yönlü bir biçimde incelenmesine olanak tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2018). Araştırma kapsamında, dil edinimi bağlamında öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulama ve yansıtıcı düşünme becerilerinin analizine odaklanılmıştır.

Örneklem/Araştırma grubu

Araştırma grubunu, bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği lisans programı 2. sınıf öğrencisi ve Dil Edinimi dersi tamamlamış 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu adaylar, her biri 6 kişiden oluşan 4 ayrı grup hâlinde problem temelli çalışmalarını yürütmüştür. Katılımcılar amaçlı örneklem (Yıldırım & Şimşek, 2008) yoluyla, ilgili dersi almış ve araştırmaya gönüllü olan öğretmen adayları arasından belirlenmiştir.

İşlem/Verilerin Toplanması

Dil edinimi dersi sürecinde, öğretmen adaylarına dil ediniminin çeşitli boyutları hakkında (ana dili, miras dili, vb.) kuramsal bilgi sunulmuştur. Kuramsal bilgilendirme sürecinin ardından, araştırmacı tarafından farklı dil edinim durumlarını içeren problem temelli sekiz örnek durum geliştirilmiştir. Bu durumlar, ana dilini ve miras dilini edinme/öğrenme durumlarını kapsayacak ve öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri gerçekçi örnek olaylar üzerinde analiz etmelerine olanak tanıyacak şekilde araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Örnek durumların yapılandırılması sırasında araştırmacıdan farklı bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, alan uzmanından alınan dönütler doğrultusunda örnek durumlar üzerinde gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmış ve örnek durumlar son hâlini almıştır. Toplam 24 öğretmen adayından oluşan 4 grup, hazırlanan örnek durum seçkisinden bir tane ana dili ile bir tane miras dili ile ilgili problem durumlarından toplam iki durumu rastgele bir şekilde seçmiştir. Öğretmen adaylarından örnek durumlarda yer alan problemleri yorumlamaları, analiz etmeleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Adaylar, ders dışı bir etkinlik olarak grup çalışmasını yürütmüş ve bulgularını yazılı rapor hâline getirmiştir. Veri, öğretmen adaylarının problem temelli örnek durumlara ilişkin grup olarak hazırladıkları yazılı raporlar aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, verideki tema ve kalıpların kodlanıp kategorilendirildiği, bu bulguların sistematik biçimde sınıflandırılarak yorumlandığı, nitel verileri sadeleştirerek tutarlılıkların ve örüntülerin ortaya konmaya çalışıldığı ve araştırılan konuya dair derin bilgi ve anlayış geliştirmeyi amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Karaca, 2019; Downe-Wamboldt, 1992). İçerik analizi sürecinde, öğretmen adaylarının raporlarında öne çıkan temalar, örüntüler ve anlamlı ifadeler sistematik bir biçimde kodlanmış ve sınıflandırılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen bulgular, öğretmen

adaylarının dil edinimi konusundaki kavrayış düzeylerini, yorumlama becerilerini ve yansıtıcı düşünme süreçlerini ortaya koymak amacıyla yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, genellikle birden fazla kodlayıcının verileri benzer biçimde analiz etme konusundaki tutarlılığı olarak tanımlanmakta olup, bu bağlamda içerik analizinde nesnellik ve tekrarlanabilirlik temel metodolojik gereklilikler arasında yer almaktadır (Creswell, 2013; Wildemuth, 2009). Bu nedenle, araştırmacıya ek olarak bağımsız bir alan uzmanının da kodlama yapması, sonuçların tek bir kişinin öznel yargılarından etkilenmediğini göstermek açısından önemlidir. Kodlayıcılar arası güvenirlilik, birden fazla değerlendiricinin aynı veri seti üzerinde tutarlı biçimde kodlama yapabilme düzeyini dikkate alarak ölçüm aracının güvenilirliğini ve verilerin tekrarlanabilirliğini değerlendirmeye yönelik istatistiksel bir ölçüttür (Gisev vd., 2013). Bu doğrultuda, verinin %20'lik kısmını kapsayan bir bölüm (Lombard vd., 2002) bağımsız bir alan uzmanıyla paylaşılmış ve yapılan kodlama sonucunda kodlayıcılar arasında 0,92 uyuma ulaşarak araştırmanın güvenirliliği teyit edilmiştir.

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= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2025

Belge sayı numarası= 2025.05

Bulgular

Bu çalışma kapsamında, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu bölümde, öğretmen adayları için ana dili (1., 2., 3., 4.) ve miras dili (5., 6., 7., 8.) alanlarını kapsayan toplam sekiz problem durumu öncelikle özet olarak verilmiş ve öğretmen adaylarının raporları yorumlanmıştır. Devamında, içerik analizi ile belirlenen temalar tablolastırılmış ve bulgulara yönelik genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Birinci Problem Durumu

Sekizinci sınıf düzeyindeki Ahmet, sınıfın akademik olarak en başarılı ve yazılı anlatımda yetkin öğrencilerinden biridir. Ancak münazara gibi sözlü ifade gerektiren etkinliklerde suskun kalmakta ve çekingen davranmaktadır.

Söz konusu örnek olay için öğretmen adayları birden çok kuramsal bakış açısını harmanlamışlardır. Öğretmen adayları tarafından Ahmet'in durumunda edinim-öğrenme bağlamında bir çelişki gözlemlenmemiş, dil bilgisini içselleştirme eksikliği vurgulanmıştır. Ahmet, Chomsky'nin doğuştancı yaklaşımına uygun bir şekilde dili edinmesine rağmen, sözlü performans boyutunda zorluk yaşamaktadır. Bu durum öğretmen adayları tarafından Krashen'in duygusal filtre hipotezi ile açıklanmıştır. Ahmet'in duygusal filtresinin yüksek olduğu, yani özgüven eksikliği ve kaygı nedeniyle dil bilgisine yönelik hakimiyetini sözlü iletişime aktarmakta güçlük çektiği belirtilmiştir. Nitekim Ahmet yazma etkinliklerinde kendini rahat ifade ederken sınıf ortamında konuşmaktan kaçınması yüksek kaygı düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı yaklaşımına göre Ahmet'in güven duyduğu bir rehber (öğretmen ya da akran) desteğiyle sözlü ifade becerisini adım adım geliştirebileceği vurgulanmıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde, Ahmet'in konuşan akranlarını gözlemleyerek hataların hoş görülebilir olduğunu fark etmesi, model alma yoluyla çekingenliğini azaltması önerilmiştir. Skinner'ın davranışçı kuramı ise Ahmet'in konuşma girişimlerini ödüllendirme veya pasif kalma durumunda uygun tepkiler verme şeklinde ele alınmıştır. Örneğin, öğretmen adayları

Ahmet'in önce yazılı olarak kendini ifade etmesi, ardından yazdıklarını sınıfta bir arkadaşına okutması ve sonrasında Ahmet'in kendi metnini kendisinin okumasının teşvik edilmesi gibi adımlarla ilk çekingenliğini yenebileceğini belirtmişlerdir. Bu şekilde aşamalı ve destekli bir konuşma deneyimiyle Ahmet'in özgüveninin artırılması hedeflenmiştir. Özetle, Ahmet örnek olayında dil ediniminde bir yetersizlik olmayıp psikolojik engellerin (kaygı, düşük motivasyon) baskın olduğu; kuramsal olarak da duygusal filtrenin düşürülmesi, sosyal etkileşim ve pekiştirme yaklaşımlarıyla sorunun aşılabileceği yönünde bulgular elde edilmiştir.

İkinci Problem Durumu

Beş yaşındaki Ali, okul öncesi eğitimine devam eden bir çocuktur. Öğretmeni tarafından yaşitlarına kıyasla çok az konuştuğu ve daha çok jest-mimiklerle iletişim kurduğu gözlemlenmiştir. Ev ortamında da benzer biçimde sessiz kaldığı, zamanının büyük bölümünü tablet üzerinden çizgi film izleyerek geçirdiği ailesi tarafından ifade edilmiştir. Aile, "erkektir, geç konuşur" şeklindeki yaygın inanış nedeniyle durumdan endişe duymamaktadır.

Bu örnek olayda öğretmen adayları Ali'nin okul öncesi öğretmenine uzman görüşü sunan Türkçe öğretmeni rolünü üstlenmişlerdir. Ali'nin dil gelişiminin özellikle erken çocuklukta zengin bir etkileşimsel girdi ile beslendiği vurgulanmış, Ali'nin hem evde hem okulda sınırlı iletişim kurmasının konuşma becerisini geciktirdiği sonucuna varılmıştır. Kritik dönem içinde olan bir çocuğun uzun süre tek yönlü uyaran (tablet) ile zaman geçirmesi ve etrafındaki yetişkinlerin "nasılsa geç konuşur" diyerek onu yeterince konuşturmaması sosyal etkileşim kuramına göre dil edinimini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmen adayları davranışçı kuram açısından da durumu ele almış; yetişkinlerle etkileşimin sınırlılığının Ali'yi taklit, pekiştirme ve dönüt imkanlarından mahrum bıraktığını belirtmişlerdir. Örneğin, Ali tablet yoluyla bazı kelimeleri duysa bile geri bildirim alacağı bir iletişim ortamı bulunmadığından bunları aktif olarak kullanamamakta veya yanlış öğrenebilmektedir. Örnek olayda önerilen çözüm adımlarında aile ile iş birliği içinde olmaya ve etkileşimi zenginleştirmeye odaklanılmıştır. "Erkek çocuk geç konuşur" inanışı karşısında öğretmenin her çocuğun bireysel gelişim gösterdiğini aileye açıklamasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ardından Ali'nin sınıf içinde daha aktif katılım göstermesi için oyun temelli etkinliklere dahil edilmesi önerilmiştir. Özellikle çocuğun ilgisini çeken konular öğrenilip bunlara yönelik grup oyunları, canlandırma etkinlikleri planlanarak Ali'nin konuşmaya teşvik edileceği doğal ortamlar yaratılması gerektiği vurgulanmıştır. Ev ortamında ise ailenin tablet kullanımını sınırlandırarak Ali'yle kurduğu yüz yüze iletişimi nitelik ve nicelik bakımından arttırması, günlük sohbetler oluşturmaları, soru sorarak Ali'yi konuşmaya yönleltmesi önerilmiştir. Öğretmen adayları, kritik dönem kavramına atıfla, bu yaşların dil gelişimi için kaçırılmaması gereken fırsatlar sunduğunu aileye anlatmanın önemine değinmiştir. Sonuç olarak, Ali örnek olayından çıkan bulgularda yetersiz etkileşim ve uyaran eksikliğinin dil edinimini sekteye uğratabileceği vurgulanmış, çözüm olarak ise sosyal etkileşim ortamlarını arttırmak ve davranışsal olarak dili kullanmayı teşvik etmek ifade edilmiştir.

Üçüncü Problem Durumu

Melis, 8. sınıfta Türkçeyi ana dili olarak öğrenen başarılı bir öğrencidir. Okuduğu metinleri yüzeysel düzeyde anlamakta ve sınav sorularını doğru yanıtlayabilmekte ancak derinlemesine analiz yapmaktan kaçınmakta, cevaplarında neden-sonuç ilişkilerini yeterince kuramamaktadır. Ayrıca yazılı anlatımlarında değişik metin türlerine uygun üslup kullanmakta zorlandığı, örneğin hikâye, şiir, makale gibi türlerin her birinde benzer ve tekdüze bir anlatım sergilediği gözlemlenmiştir.

Bu örnek olayı irdeleyen öğretmen adayları, öncelikle Melis'in bilişsel gelişim düzeyine odaklanmıştır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı temel alınarak Melis'in yaş itibarıyla soyut işlemler döneminde olması beklense de bazı çocukların soyut düşünceye geçişinin gecikebileceği hatırlatılmıştır. Nitekim yaklaşık 13 yaşında olan Melis'in, eğer henüz soyut düşünme evresine geçememişse, metinlerde derin çıkarımlar yapamaması normal karşılanabilir. Bu kuramsal çerçeve, Melis'in yüzeysel okuma ve yazma eğilimini anlamada başlangıç noktası olmuştur. Öğretmen adaylarının bulguları, Melis'in durumunun uygun pedagojik destekle gelişebileceği yönündedir. Melis'e öncelikle "soyut" kavramının ne olduğu somut örneklerle açıklanmalı, ardından somuttan soyuta giden bir öğretim stratejisi izlenmelidir. Nitekim örnek olay çözümünde, öğretmen adayları Yahya Kemal'in "Sessiz Gemi"

şiiirini işleyecek bir öğretmen, şiirdeki “gemi” imgesini somut bir yolculuk olarak ele alıp bunu ölüm olgusunun soyut yolculuğuyla ilişkilendirilmesi önerisini getirmişlerdir. Bu şekilde metaforlar ve mecazi anlamlar somut çağrışımlarla açıklanarak Melis’in zihninde soyut kavramların temeli atılabilecektir. Bu süreçte öğretmenin rehberliğiyle Melis, yakınsak gelişim alanı içinde daha ileri bir bilişsel düzeye taşınabilecektir. Nitekim öğretmen adayları, öğretmenin Melis’e bir rehber olarak kelime hazinesini ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede rol alması gerektiğini vurgulamışlardır. Melis’in eleştirel okuma becerisini geliştirmek amacıyla birkaç somut strateji önerilmiştir. Bunlardan biri, okuduğu metinlere dair alıntı yapma tekniği kullanmasıdır. Kendi yorumunu desteklemek için farklı bir metinden doğrudan alıntı yapmak, Melis’in bakış açısını derinleştirebilecek bir yöntem olarak sunulmuştur. Bir diğer öneri, metinler arası karşılaştırma yapmaktır; farklı metinleri karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları saptamasının, düşünme ufkunu genişleteceği belirtilmiştir. Ayrıca “Bu olay neden böyle gelişti?” gibi sorular sorarak sebep-sonuç ilişkileri kurmasına yönelik etkinliklerle yorumlama alışkanlığını pekiştirmek de öneriler arasındadır. Yazılı anlatımını güçlendirmek için ise Melis’in cevaplarında gerekçelendirme yapması teşvik edilmelidir. Öğretmen adayları, öğrencinin yazılarında iddialarını dayanaklarla desteklemesinin hem bilimsel güvenilirliği artıracakını hem de düşüncesini derinleştireceğini ifade etmişlerdir. Bu beceriyi kazandırmak üzere, daha önce yazılmış makalelerden örneklerle gerekçeli anlatım gösterilebilir; gerekçelendirme kullanmanın faydaları açıklanarak Melis özendirilebilir. Melis’in yazılı anlatım ve farklı türlerde yazma becerisini geliştirmesi için de çeşitli öneriler getirilmiştir. Farklı metin türlerinin (mektup, hikâye, şiir, makale vb.) özelliklerini tanıması amacıyla örnek incelemeler yapılması, ardından aynı konuyu farklı türlerde yazma uygulamaları önerilmiştir. Örneğin “doğa sevgisi” konusunu önce hikâye, sonra şiir, ardından gazete yazısı olarak kaleme almak, öğrenciye her seferinde anlatım şeklini uyarlama deneyimi kazandıracaktır. Bu tür dönüşümsel çalışmalar sayesinde Melis sadece bilgi aktarmakla kalmayıp anlatım tarzını amaca ve türe göre değiştirmeyi öğrenecektir. Öğretmen rehberliğinde türlere özgü yapı ve üslup unsurlarının (örneğin hikâyede olay örgüsü, denemede kişisel düşünce ifadeleri gibi) açıkça vurgulanması durumunda, Melis’in yazılarında çeşitlilik ve derinlik artacaktır. Genel olarak Melis örnek olayının bulguları, öğrencinin soyut düşünme ve eleştirel yazma becerilerinin gelişimi için planlı bir müdahalenin gerekli olduğunu, bunun da bilişsel kuram (Piaget) ve sosyal destek kuramı (Vygotsky) ışığında ve özgün okuma-yazma etkinlikleriyle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

Dördüncü Problem Durumu

Bu örnek olayda, Selin isimli bir öğrencinin sözlü iletişimde çok başarılı olup yazılı anlatımda yetersiz performans gösterdiği bir durum ele alınmıştır. Selin günlük iletişimde, sohbet ve sözlü ifade gerektiren ortamlarda akıcı ve etkili bir dil kullanırken yazma becerisini ölçen etkinliklerde yazım ve dil bilgisi hataları yapmakta, hedeflenenden düşük performans göstermektedir.

Öğretmen adayları, Selin’in durumunu edinim ve öğrenme ayrımıyla açıklamaya yönelik bir değerlendirme yapmışlardır. Noam Chomsky’nin kuramına göre bireyler doğuştan gelen bir yeti ile dil edinimine yatkındır. Bu durum çocuğun ana dilinde konuşma becerilerini zahmetsizce öğrenmesinde görülür. Nitekim Selin’in doğal dil edinimi (sözlü dil) akranlarıyla etkileşim içinde sorunsuz ilerlemiştir. Bu olgu, Chomsky’nin dil yeterliliği kavramının bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Ancak, yazı dilindeki performans eksikliği salt doğuştancı kuram ile açıklanamamaktadır; çünkü yazılı dil becerileri büyük ölçüde sonradan öğrenmeye dayanmakta ve okuryazarlık faaliyetlerini gerektirmektedir. Selin’in sık yaptığı yazım ve imla hataları, dil bilgisi kurallarının ve yazma tekniklerinin henüz öğrenme sürecinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, Selin’in yazılı ifade becerilerindeki hatalarını azaltmak için davranışçı bir yaklaşımla sistematik pekiştirmeler yapılmasını önermişlerdir. Bu bağlamda, yazım yanlışlarının anında düzeltilmesi, doğru yazımın tekrarlarla pekiştirilmesi ve öğrenciye gerektiğinde küçük ödüller verilip cesaretlendirilmesi tavsiye edilmiştir. Bu süreçte olumlu dönütlerle öğrencinin motivasyonunu yüksek tutmak önemli görülmüştür. Sonuç olarak, Selin örnek olayından çıkan temel bulgu, sözlü ve yazılı dil becerileri arasındaki farkın kuramsal olarak doğal olduğu, yazılı ifade becerilerinin gelişebilmesi için yapılandırılmış öğrenme ortamlarının gerektiği yönündedir. Öğretmen adayları, kuramsal çerçevede Chomsky (doğuştan dil yetisi) ile Vygotsky (sosyal etkileşim)

yaklaşımlarını birleştirerek, bu tür örnek olaylarda hedefe yönelik öğretim ve pekiştirme tekniklerinin önemini vurgulamışlardır.

Beşinci Problem Durumu

Zeynep, Fransa’da doğup büyümüş, Türk asıllı bir ailenin çocuğu olup okul sonrası haftada iki saatlik Türkçe derslerine katılmaktadır. Evde zaman zaman Türkçe konuşulmakla birlikte Zeynep’in günlük yaşamındaki baskın dili Fransızcadır. Zeynep Türkçeyi anladığı halde konuşurken uygun kelimeleri bulmakta zorlandığını, Türkçeyi “güzel ama zor” bir dil olarak gördüğünü ifade etmektedir. Yazılı ifade becerilerinde de kelime hazinesinin sınırlılığı nedeniyle ancak kısa ve basit cümleler kurabilmektedir.

Öğretmen adaylarının bu miras dil örnek durumuna ilişkin tespitleri, miras dil ortamında sık karşılaşılan güçlükler etrafında kümelenmiştir. Öncelikle, Zeynep gibi dili aktif biçimde kullanma imkânı bulamayan öğrencilerin en büyük sorununun pratik yapacak ortam eksikliği olduğu vurgulanmıştır. Evde kısmen Türkçe konuşulsa da okul ve arkadaş çevresinde çoğunlukla Fransızca konuşulduğundan Türkçenin kullanım alanı sınırlıdır. Bir diğer güçlük kültürel çatışma hissi olarak ifade edilmiştir. Ailede farklı, toplumda farklı dil ve kültür normlarıyla karşılaşmanın dilin kullanımında tereddüt veya çekingenlik yaratabileceği vurgulanmıştır. Miras dil konuşucularının kendi seviyelerinde Türkçe kitap ve medya içeriklerine erişiminin kısıtlı olabilme durumu da yaşanabilecek güçlükler arasında listelenmiştir. Öğretmen adayları özellikle ifade edici dil becerisi olan konuşmanın gelişimindeki zorluklara dikkat çekmişler; gerçek zamanlı düşünme, hızlı bir şekilde doğru söz varlığı unsurunu bulma ve doğru telaffuz etme gibi gerekliliklerin altını çizmişlerdir. Sözlü iletişimde -etkileşimlerin doğası gereği- okuma ya da yazmada olduğu gibi düşünmek ve düzeltmek için uzun süre tanınmadığını ifade etmiş ve psikolojik faktörlerin (hata yapma korkusu, özgüven eksikliği) etkisini Krashen’in duygusal filtre hipotezi ile açıklamışlardır. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının değerlendirmelerinde Zeynep’in konuşma ve yazma becerilerini teşvik edici stratejiler üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının önerileri hem sınıf içi Türkçe derslerini hem de aile ortamını kapsamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları, Zeynep’in Türkçeye maruz kalmasını artırmak için dilsel ve kültürel girdi kaynaklarının önemini vurgulamışlardır. Okul dışında Zeynep’e Türkçe hikâyeler, romanlar, şiirler veya diziler önerilmesinin duyduğu/okuduğu dil yapılarını benimsemesini kolaylaştırma potansiyeline dikkat çekilmiştir. Miras dilin korunması için dil kaybını önleyici stratejiler de tartışılmış, temel stratejinin aile içinde dili canlı tutmak olduğu ifade edilmiştir. Ailelerin çocuklarıyla dili ders gibi değil, hayatın doğal bir parçası olarak kullanmaları kritik görülmüştür. Örneğin evde masal anlatmak, Türkçe şarkılar söylemek, bilmece-tekerleme paylaşmak, oyunları Türkçe oynamak hem dilin canlı kalmasını sağlar hem de çocuğun dil ile olumlu duygusal bağ kurmasına yardımcı olur. Zeynep özelinde de aile içindeki Türkçe kullanım sıklığının artırılması ve dilin sevdirmesi, okul dışındaki birkaç saatlik derslerin etkisini pekiştirecektir. Sonuç olarak Zeynep örnek olayında, miras dil öğrencilerinin en büyük ihtiyacının dili kullanma fırsatları olduğu vurgulanmış ve konuşma ve yazma becerilerinin ancak düşük kaygı düzeyinde ve düzenli pratikle gelişebileceği bulgusu elde edilmiştir.

Altıncı Problem Durumu

Yusuf, Belçika’da yaşayan ve ilkökul birinci sınıfa giden 6 yaşında bir çocuktur. Ailesi Türkçe sorular sorduğunda anladığı hâlde cevaplarını Fransızca vermekte, günlük iletişiminin büyük bölümünü Fransızca ile sürdürmektedir. Okulunda Türkçe eğitime yer verilmeyen Yusuf okul dışında Türkçe derslerine katılmamaktadır. Aile “nasılsa Türkçe anlıyor, bu yeter” yaklaşımıyla Yusuf’un Türkçe konuşmamasını sorun etmemektedir.

Öğretmen adayları, her iki dile maruz kalıp bunlardan sadece birini aktif kullanabilen çocuklar için pasif iki dillik kavramını kullanmışlardır. Yusuf, doğumdan itibaren evde Türkçeyi duymuş, aynı zamanda toplumsal yaşantısında Fransızcaya maruz kalmıştır. Ancak kreş, okul ve okuryazarlık faaliyetleri ile dil becerilerinde Fransızca baskın dil konumuna gelirken Türkçe sadece anlama düzeyinde kalmıştır. Bu bakış açısı, baskın dilin diğer dilin gelişimini gölgelemesi şeklinde de açıklanabilir. Yusuf örnek olayının önemli bir bulgusu, ailenin tutumunun çocuğun dil kullanım motivasyonunu belirlemede kritik olduğudur. Ailenin “anlaması yeter” yaklaşımı, Yusuf’a Türkçeyi

konusmasına ihtiyaç olmadığı mesajını vermiştir. Öğretmen adayları, bu durumu uzun vadede dil kaybı riskiyle ilişkilendirmişlerdir. Her ne kadar Yusuf'un Türkçeyi unutması Fransızcasını etkilemeyecekse de sosyokültürel açıdan bazı olumsuz sonuçlar doğurabileceğini ve Yusuf'un Türkçeyi alt kuşaklarına aktaramayabileceğini belirtmişlerdir. Devamında öğretmen adayları, Yusuf'un Türkçeyi aktif olarak kullanmaya başlaması için bir dizi çözüm önerisi sunmuşlardır. Öneriler hem aileye hem de eğitimcilere yönelik çok boyutlu bir yaklaşım içermektedir. Aile içinde "anlıyor olması yeterli" yaklaşımından vazgeçilerek "konuşması da önemli" bilinci geliştirilmeli, anne-baba Türkçe konusunda çocuğa model olmalıdır. Yusuf'a Türkçe konuşması için baskı uygulanmaması, bunun yerine Türkçeyi kullanabileceği doğal ortamların yaratılması gerektiği vurgulanmıştır. Evde ailece Türkçe oyunlar oynamak, Yusuf'un ilgisini çeken çizgi filmleri Türkçe dublajlı izletmek, yaşına uygun Türkçe çocuk kitaplarını birlikte okumak gibi etkinliklerle Türkçe, günlük hayatın keyifli bir parçası hâline getirilmelidir. Yusuf'un durumuna benzer vakalarda topluluk destekli uygulamaların etkili olabileceği belirtilmiş, Türkçe konuşulan hafta sonu okulları, çocuklar için düzenlenen masal saatleri, tiyatro atölyeleri veya çocuk dil kulüpleri ile bu uygulamalar örneklendirilmiştir. Öğretmen adaylarının önerdiği stratejiler kuramsal temellere de dayandırılmıştır. Örneğin Vygotsky'nin Sosyal Etkileşim Kuramı gereği, Yusuf'un Türkçe iletişim kurabileceği sosyal alanlara (yaşıt grupları, oyunlar) dahil edilmesi çok etkili görülmüştür. Böylece Yusuf, etkileşim yoluyla dil becerisini geliştirebilecektir. Aynı zamanda Skinner'ın davranışçı yaklaşımını benimseyerek Yusuf her Türkçe konuştuğunda onu övme ve ona küçük ödüller verme gibi pekiştirici yöntemlerin de dil kullanımını artırabileceğini belirtmişlerdir. Bu temelde genel kanı, baskıcı olmadan teşvik edici bir dengenin kurulması yönünde olup önerilen çözümler çocuğu iletişime zorlamadan sosyalleştirme ve ihtiyaç hissettirme ekseninde toplanmaktadır. Genel olarak Yusuf örnek olayından çıkan bulgular, diaspora ortamında büyüyen çocuklarda pasif iki dilliliğin sık görülebildiğini, ancak bu durumun uygun aile tutumları ve zengin etkileşim ortamlarıyla geri dönüşümlü olduğunu göstermektedir.

Yedinci Problem Durumu

Dört yaşındaki Defne, Avustralya'da yaşamaktadır. Ev ortamında annesi Defne'yle masallar, ninniler ve tekerlemeler aracılığıyla tamamen Türkçe iletişim kurmaktadır. Baba ise yalnızca İngilizce bildiği için onunla İngilizce konuşmaktadır. Defne kreşte ve oyun parkında ise doğal olarak yalnızca İngilizcesini kullanarak oyun oynamaktadır. Zamanla İngilizce, Defne'nin zihninde "oyun dili" olarak baskın hâle gelmiş; annesiyle evde oynarken bile Defne'nin oyuncaklarına Türkçe yerine İngilizce isimler verdiği, kendi kendine oynarken İngilizce konuştuğu fark edilmiştir. Bu durumda anne, Defne'nin Türkçeyi oyunda kullanmamasından endişe duyarak uzman görüşü istemektedir.

Öğretmen adaylarının bu örnek olaya yaklaşımları oyun ve dil edinimi ilişkisi etrafında yoğunlaşmıştır. Adayların değerlendirmelerinde Thompson (1990) ve Yavuzer (2000) gibi kaynaklara atıf yapılarak oyunun çocuklar için en doğal öğrenme ortamı olduğu, kelime dağarcığını ve ifade becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Defne'nin oyun esnasında İngilizceyi tercih etmesinin sebebi olarak içinde bulunduğu çevrenin dili olan İngilizcenin, sosyal etkileşim ihtiyacını karşılaması gösterilmiştir. Kreşte arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için İngilizceye gereksinim duyan Defne, oyun bağlamında İngilizceye yönelmiştir. Öğretmen adayları, oyun dilinin baskın hâle gelmesinin miras dilini geri plana atabileceği uyarısında bulunmuştur. Vakanın çözümüne yönelik olarak öğretmen adayları, oyunu miras dili desteklemek için kullanma yollarını tartışmışlardır. Bu kapsamda ebeveyn ve öğretmen rolleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Ebeveyn rolü bağlamında, annenin masal, ninni ve tekerleme gibi etkinliklerinin değerli olduğu ancak pasif girdi sağladığı için tek başına yeterli olmadığı belirtilmiştir. Krashen'in anlaşılabilir girdi hipotezi temel alınarak annenin Defne'ye sunduğu dil girdisinin sürekli, zengin ve çocuğun düzeyinin bir adım ötesinde olması (ben+1) tavsiye edilmiştir. Yani anne, günlük iletişimde Türkçeyi basit düzeyde değil, Defne'nin anlayabileceği ancak ufak tefek yeni öğeler de içeren bir seviyede kullanmaya devam etmelidir. Bunun yanında, Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme teorisi uyarınca dilin sosyal bir olgu olduğu hatırlatılarak annenin Defne'yi Türkçe oyunlara aktif olarak dahil etmesi, Defne'nin Türkçe kullanma çabalarını övmesi ve desteklemesi gerektiği ifade edilmiştir. Baba rolü ise örnek olayda özel bir durum olarak ele alınmıştır. Babanın Türkçe bilmediği bu örnek olayda dilsel dengeyi korumak için babanın da yapabileceği şeyler olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adayları,

babanın anlamasa bile anne ve Defne'nin Türkçe etkinliklerine katılmasının önemini vurgulamışlardır. Örneğin Türkçe çizgi filmi birlikte izlemek, Defne'nin söylediği Türkçe şarkıları dinlerken eşlik etmek gibi basit katılımlarla baba, Türkçenin de aile kimliğinin bir parçası olduğu mesajını verebilir. Öğretmenin de en azından iki dillilik konusunda bilinç kazandırma sorumluluğu taşımasının, sınıfını farklı diller ve kültürler konusunda bilgilendirmesinin ve Defne'yi kendi dilsel-kültürel kimliği konusunda desteklemesinin önemi ayrıca vurgulanmıştır. Sonuç olarak Defne örnek olayında, oyun odaklı bir yaklaşımla miras dilinin desteklenebileceği, ebeveynler tarafından destekleyici yapı uygulanması ve aile-içi tutarlı dil politikası ile küçük yaşta dil kaybının önüne geçilebileceği bulguları öne çıkmıştır. Bu bulgular, Bruner, Krashen, Vygotsky gibi kuramcıların öngördüğü ilkelerle uyumlu bir biçimde dil desteğinin çok yönlü sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Sekizinci Problem Durumu

Pelin, Almanya'da yaşayan Türk bir ailenin çocuğudur ve hem Türkçeyi hem Almancayı küçük yaşta öğrenmiştir. Evde ailesiyle Türkçe konuşmakta, okulda ve sosyal çevrede Almancayı kullanmaktadır. Son zamanlarda ailesi, Pelin'in Türkçe konuşurken sık sık Almanca kelimelerden faydalandığını fark etmiştir. Örneğin "Anne ben Hausaufgabemi bitirdim, şimdi biraz spielen yapabilir miyim?" gibi cümlelerde bazı kelimeleri Almanca ifade etmektedir.

Öğretmen adayları, bu durumu ayrıntılı şekilde analiz etmiş ve dil değiştirme kavramıyla açıklamışlardır. Pelin'in Türkçe yerine Almanca kelime kullanması bir dil bozukluğu belirtisi olarak değil iki dilliliğin doğal bir yansıması olarak ifade edilmiştir. Pelin'in durumunda okuryazarlık faaliyetlerine temel oluşturan dil ile evde kullanılan dilin farklı olması Pelin'in dil değiştirme etkinliğine başvurmasını açıklar niteliktedir. Pelin okulda ve arkadaş ortamında sürekli Almanca iletişim kurduğu için zihninde birçok kavramın Almanca olarak kodlanmış olabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple, evde ailesiyle Türkçe konuşsa bile oyun oynarken veya bir olayı anlatırken bazı kelimeleri Almanca olarak belleğinden daha hızlı çağırabilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Pelin'in cümlelerinde Türkçenin dil bilgisi yapısı korunmakta, ancak tek tek sözcük düzeyinde Almanca ifadelerden yararlanılmaktadır. Bu durum, çocuğun dilsel yetersizliği olarak yorumlanmamış, aksine iki dili aynı anda aktif tutan bir zihin yapısı ve bilişsel esneklik olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda Pelin'in düşüncelerini ifade ederken herhangi bir dilde takıldığı anda diğer dilden yardım alarak akıcılığı sürdürebilmesine fırsat veren iki dilin aynı anda aktif olma durumu, Pelin'in iletişim becerisini güçlendiren bir yapı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları, ailelerin ve öğretmenlerin nasıl bir tutum benimsemesi gerektiğini de tartışmışlardır. Öncelikle, Pelin'in iki dili karıştırarak konuşmasının gelişimsel açıdan doğal olduğunun kabullenilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çocuğa "Türkçeyi doğru konuş!" şeklinde yapılan uyarıların, onun kendini ifade etme isteğini azaltabileceği ve özgüvenini olumsuz etkileyebileceği aileye uygun bir dille anlatılmalı, bu durumun gelişimsel etkileri konusunda farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun yerine, Pelin Türkçe cümle içinde Almanca bir kelime kullandığında ebeveynin suçlayıcı olmadan doğru Türkçe karşılığı modellemesi önerilmiştir. Öğretmen adayları bu örnek olayda ebeveyn ve öğretmenlerin göstereceği anlayışlı tutumun çocuğun dil gelişimine yapacağı pozitif etkiyi özellikle vurgulamışlardır. Sonuç olarak bu örnek olay, öğretmen adaylarının miras dili edinimi konusunda dil değiştirme olgusunu anlayışla karşıladıklarını ve dil eğitiminde destekleyici stratejileri benimsediklerini göstermektedir.

Temalar

Öğretmen adaylarının raporları kapsamında yürütülen içerik analizinin sonucunda belirlenen temalar; "temel yaklaşımlar", "öğretme teknikleri" ve "iki dillilik" olmak üzere üç başlık altında ele alınmış ve frekans değerleri ile birlikte Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Raporlarında Belirlenen Temalar ve Frekans Değerleri

		Örnek Olay								Sıklık f	Toplam
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.		
Temel Yaklaşımlar	Etkileşimsel Yaklaşım	etkileşimsel kuram	1	1	1	1	1	1	1	7	12
		yakınsak gelişim alanı			1	1		1		3	
		destekleyici yapı			1			1		2	
	Doğuşancı Yaklaşım	doğuştan gelen dil yetisi	1		1					2	4
		kritik dönem		1						1	
		edim edinç	1							1	
	Davranışçı Yaklaşım	davranışçı kuram	1	1		1	1			5	5
	Bilişsel Yaklaşım	bilişsel kuram			1					1	1
	Doğal Dil Edinim Süreci	anlaşılabilir girdi			1	1		1		3	15
		doğal düzen hipotezi				1	1	1		3	
		duygusal filtre	1		1	1				3	
		motivasyon	1		1					2	
		ben+1	1					1		2	
		edinim öğrenme	1		1					2	
		taklit	1	1		1	1	1	1	7	18
	Öğretme Teknikleri	ödül ceza	1		1		1	1		4	
		akran öğrenme	1		1					2	
		oyun		1		1	1	1		4	
		somuttan soyuta			1					1	
İki/Çok Dillilik		dili koruma				1	1	1	1	4	9
		dil kaybı				1				1	
		pasif iki dillilik					1			1	
		ardışık iki dillilik					1			1	
		dil değiştirme						1	1	2	

Temel yaklaşımlar başlığı; doğal dil edinimi süreci (f=15), etkileşimsel yaklaşım (f= 12), davranışçı yaklaşım (f=5), doğuşancı yaklaşım (f=4), bilişsel yaklaşım (f=1) alt temalarında incelenmiştir. Bu tema altında, öğretmen adaylarının dil edinimi kuramlarını tanıma ve belirlenen problem durumlarını bu kuramları dayanak değerlendirme becerileri ele alınmıştır. Öğretmen adayları, doğal dil edinim süreci (f=15) kuramına sıklıkla atıf yaparak dil öğrenmenin doğal bir süreç olduğu yönündeki çağdaş yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymuşlardır. Özellikle "anlaşılabilir girdi", "doğal düzen", "duygusal filtre", "ben +1" gibi kavramların doğru ve yerinde kullanılması, kuramsal bilginin uygulamaya etkili bir şekilde aktarıldığını göstermektedir. Bu durum, adayların öğrenci merkezli ve bütüncül bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları "yakınsak gelişim alanı" ve "destekleyici yapı" kavramlarını anlamlı bir şekilde kullanmış ve sosyal etkileşim ve öğretici rehberliğin önemine dikkat çekmiştir (f=11). Bu kuramı öğrenme süreçlerine entegre etmeleri, öğrenmenin sosyal boyutuna verdikleri önemi ortaya koymaktadır. Davranışçı kurama (f=5) yapılan atıflar adayların farklı kuramsal yaklaşımlar arasında denge kurabildiklerini göstermektedir. Dilin doğuştan gelen bir yeti olduğu yönündeki görüşler ile Chomsky'nin kuramına dair farkındalıkları ifade edilirken (f=2) "edim-edinç ayrımı" ve "kritik dönem" gibi temel kavramlarla bu görüş desteklemiştir. Her ne kadar bilişsel kuram (f=1) yalnızca bir problem durumunda ele alınmış olsa da adayların bilişsel süreçleri dikkate alarak yorum yapma çabaları, pedagojik yaklaşımlarının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Öğretme teknikleri başlığı; taklit (f=7), ödül ceza (f=4), oyun (f=4), akran öğrenme (f=2), somuttan soyuta (f=1) alt temalarında incelenmiştir. Bu tema, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerin somut öğretim uygulamalarına dönüştürülmesini içermesi açısından önemlidir. Bu bağlamda farklı kuramlarla ilişkilendirilebilecek teknikler önerilmiştir. Taklit (f=7) ve ödül-ceza (f=4) gibi tekniklerin öğretmen adayları tarafından çeşitli öğretim bağlamlarında önerilmesi, davranışçı kuram temelli yaklaşımların pedagojik uygulamalara dönüştürülebildiğini göstermektedir. Bu durum, adayların kuramsal bilgileri sadece teorik düzeyde değil, uygulamaya dönük olarak da anlamlandırabildiklerine işaret etmektedir. Akran öğrenme (f=2), oyun (f=4) ve somuttan soyuta (f=1) tekniklerine yapılan vurgu ise etkileşimsel ve bilişsel kuramların sınıf içi öğretim süreçlerine yaratıcı biçimlerde entegre edildiğini göstermektedir. Bu teknikler aracılığıyla adayların, öğrenen merkezli yaklaşımları benimsedikleri ve dil öğretimini çok yönlü öğrenme deneyimleriyle desteklemeye istekli oldukları görülmektedir.

İki dillilik başlığı; dili koruma (f=4), dil değiştirme (f=2), dil kaybı (f=1), pasif iki dillilik (f=1), ardışık iki dillilik (f=1) alt temalarında incelenmiştir. Dili koruma (f=4) başlığında adaylar, öğrencilerin ana dillerinin korunmasının önemine vurgu yaparak iki dilli bireylerin kimlik gelişimini destekleyici bir bakış açısı sergilemişlerdir. Dil kaybı (f=1), pasif iki dillilik (f=1), ardışık iki dillilik (f=1), ve dil değiştirme (f=2) kavramlarına yapılan atıflar adayların çok dillilikle ilgili temel kuramsal bilgilere sahip olduklarını ve bu bilgileri pedagojik çözümlerle birleştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda bu bölümde yer alan kavramların çeşitliliği öğretmen adaylarının iki dilli ortamlarda karşılaşabilecekleri durumlara karşı duyarlılık geliştirdiklerini göstermektedir.

Bulgulardan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarına dair farkındalıkları yüksek düzeydedir. Problem temelli senaryoları çözümleme süreçlerinde farklı kuramları bilinçli şekilde yorumlayarak pedagojik önerilere dönüştürmüşlerdir. Özellikle etkileşimsel süreçlere ve doğal edinim süreçlerine yönelik vurgular, çağdaş öğretim yaklaşımlarının benimsendiğini ve kuram-uygulama bütünlüğünün benimsendiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi, öğretmen yetiştirme programlarının kritik bir boyutunu oluşturmaktadır. Problem temelli yaklaşım, bu noktada etkili bir strateji sunmaktadır. Gerçek yaşamdan alınan veya olası sınıf durumlarına yönelik hazırlanmış örnek olayların çözümü, öğretmen adaylarına problem odaklı bir öğrenme yaşantısı sağlamakta, böylelikle adayların hem kuramsal bilgilerinin derinleşmesi hem de mesleki karar verme becerilerinin gelişmesi mümkün kılınmaktadır (Uzunoğlu, 2021; Uzunoğlu & Bulut, 2022; Şendağ, 2008). Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi konusundaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri, öğretmenlik becerilerinin gelişmesi, etkili öğretim tekniklerinin benimsenmesi ve öğrencilerin dilsel gelişimlerinin izlenmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu bilgiler, öğretmen adaylarının dil öğretiminde daha bilinçli ve duyarlı olmalarını sağlar ve aynı zamanda onların öğretim uygulamalarında yenilikçi ve özgün çözümler geliştirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının dil edinimi konusunda kuramsal bilgiye sahip olmaları alan hakimiyetlerini desteklerken öğretmenlik mesleğine yönelik becerilerini de iyileştirme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını farklı bağlamlardaki örnek olaylar üzerinden değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdikleri uygulamaya yönelik çıkarımlar incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi birikimini uygulamaya yansıtma konusunda önemli bir beceri sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ana dili edinimi ile ilgili vakalarda (Ahmet, Ali, Melis, Selin örnekleri) adaylar, farklı kuramsal yaklaşımları bir arada kullanarak öğrencilerin durumlarını yorumlamışlardır. Miras dili edinimi vakalarında ise (Zeynep, Yusuf, Defne, Pelin örnekleri), öğretmen adayları iki dillilik literatürüne hâkim bir tutum sergilemiş; pasif iki dillilik, dil değiştirme, dil kaybı gibi olguları doğru tanımlayarak bunlara yönelik çözüm yolları geliştirmişlerdir. Özellikle miras dil bağlamında adayların, aile katılımı, kültürel duyarlılık ve topluluk desteği gibi kavramların önemini vurgulamaları dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının dil edinimini sadece sınıf içi teknik bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel boyutlarıyla kavradıklarını göstermektedir. Araştırmanın genel sonuçları, Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi konusundaki kuramsal ve uygulamalı bilgilerinin, yansıtıcı bir düşünme becerisiyle birleştiğinde somut

eğitim durumlarına çözüm üretmede oldukça etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Adaylar, inceledikleri her vakada öğrencilerin dil gelişimlerini çok yönlü değerlendirmiş; öğrenme psikolojisi, duyuşsal faktörler, toplumsal etkileşimler ve dilsel çevre gibi unsurları birlikte ele almıştır. Bu da öğretmen adaylarının, sadece teoriyi bilmekle kalmayıp teoriyi pratikle buluşturma noktasında önemli bir yetkinlik kazandığına işaret etmektedir. Özellikle miras dil edinimi gibi Türkiye’de son yıllarda önemi artan çok dilli sınıf durumlarına ilişkin farkındalık geliştirmeleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kültürel ve dilsel çeşitlilik bilincine sahip olduklarını göstermektedir. Bu araştırma aynı zamanda, problem temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen eğitiminde sağlayabileceği faydalara ışık tutmaktadır. Öğretmen adayları, gerçek yaşamdan veya olası sınıf içi durumlardan alınan bu örnek olayları çözümlerken, öğrendikleri kuramları somut sorunlara uyarlama fırsatı bulmuşlardır. Böylece kuramsal bilgi, zihinlerde soyut bir içerik olmaktan çıkıp uygulamada kullanılabilir bir araç hâline gelmiştir. Adayların problem durumlarına getirdikleri çözüm önerileri incelendiğinde, birçoğunun yaratıcı stratejiler olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının dil edinimi kuramlarını problem temelli bağlamlarda değerlendirme becerilerini başarıyla ortaya koymuştur. Adaylar, ana dili edinimi ve miras dili edinimi gibi iki ana temada sergiledikleri analizlerle, kuramsal bilgi ile pratik sınıf içi durumlar arasında bağlantı kurabilme yeteneklerini göstermişlerdir. Bu bulgular, öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmak için senaryo analizleri, örnek olay çalışmaları gibi yöntemlerin ne kadar değerli olduğunu işaret etmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik bazı öneriler geliştirilebilir. İlk olarak, dil edinimi öğretimi kapsamında sunulan kuramsal içeriğin örnek olay analizleri ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının dil edinim süreçlerine ilişkin çeşitli senaryolarla karşılaşmaları, onları gerçek sınıf ortamlarında karşılaşılabilecekleri benzer durumlara yönelik daha donanımlı ve hazırlıklı kılacaktır. İkinci olarak, ders içerikleri oluşturulurken miras dil edinimi, iki dillilik, ikinci dil edinimi ve kültürel çeşitlilik konularına özel bir vurgu yapılmalıdır. Küreselleşme ve artan göç hareketleriyle, sınıflarda farklı anadil ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bulunması yaygınlaşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının, tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, miras dil konusunu öğrencilerin karşılaşılabileceği güçlükleri (örneğin dil kaybı, kimlik çatışması, dil değiştirme) öngörüp bunlara karşı etkili stratejiler geliştirebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, çok dilliliğe duyarlı öğretim yaklaşımları konusunda uygulamalı eğitimlerle zenginleştirilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 26.05.2025
Belge sayı numarası= 2025.05

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>.
- Birnholz, J. C., & Benacerraf, B. R. (1983). The development of human fetal hearing. *Science*, 222(4623), 516-518. <https://doi.org/10.1126/science.6623091>
- Çarkıt, E. (2022). Dil edinimi. C. Çarkıt, H. Kurnaz (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kelime öğretimi içinde* (s.1-14). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Dağyar, M., & Demirel, M. (2015). Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 139-174. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4429>
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>
- Deuchar, M., & Quay, S. (2001). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Downe-Wamboldt RN, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care for women international*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Erdoğan, T. (2012). *Probleme dayalı öğrenmenin erişiyeye ve öz-düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gisev, N., Bell, J. S., & Chen, T. F. (2013). Interrater agreement and interrater reliability: Key concepts, approaches, and applications. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 9(3), 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2012.04.004>
- Hamamcı, Z. (2020). İkidillilik ve yabancı dilde eğitim programları. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 158-174.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve çokdillilik: Erken çocukluk döneminde birden fazla dil öğrenimi*. Anı Yayıncılık.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Hsieh, H. F., Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karaca, F. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları dil değişimi fonksiyonları üzerine bir durum çalışması: A1 örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C. C. (2002). Content analysis in mass communication: Assessment and reporting of intercoder reliability. *Human communication research*, 28(4), 587-604. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- López-Ornat, S. (2012). Language acquisition and development. N. M. Seel (Ed.), In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1718-1721). Springer.

- Mariani, B., Nicoletti, G., Barzon, G., Ortiz Barajas, M. C., Shukla, M., Guevara, R., Suweis S. S. & Gervain, J. (2023). Prenatal experience with language shapes the brain. *Science Advances*, 9(47), eadj3524. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adj3524>
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327. <https://doi.org/10.1177/0267658310365768>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155-163.
- Şen, Y. (2022). Miras dil kavramı ve miras dil konuşucuları. *Kafkasya Çalışmaları-Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 25-44. <https://doi.org/10.21488/jocas.1119793>
- Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tabors, P. O. (2002). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning english as a second language*. PH Brookes.
- Uzunoğlu, D. (2021). *Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi özyeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Uzunoğlu, D., & Bulut, B. (2022). Çevrimiçi ortamda yürütülen senaryo temelli öğrenme etkinliklerinin Türkçe öğretimi özyeterliğe, akademik güdülenmeye ve başarıya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 60-73. <https://doi.org/10.16916/aded.1020247>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.181-200). Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara. Erişim adresi:<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Extended Abstract

Introduction

Teaching is a multifaceted profession that encompasses diverse areas of competence, including both subject matter and pedagogical knowledge, and balancing theoretical knowledge with practice during teacher education is of great importance. Therefore, approaches that support the integration of theoretical knowledge with classroom practice have become increasingly important in the teacher education process.

Language acquisition refers to the process by which an individual acquires exposure to language(s) in a natural, often unconscious manner, typically without formal instruction, and internalizes it (Çarkıt, 2022; Kara, 2004; Karatay, 2007; Yağmur, 2013). The process of language acquisition is explained through various theoretical frameworks, each offering unique perspectives. These theories contribute significantly to understanding the psychological, cognitive, biological, and social/interactional dimensions of language acquisition. Among the psychology-based approaches, behaviorist and cognitive theories are prominent. Nativist approaches argue that humans are born with an innate ability to acquire language, supported by a universal grammar, and that language

development is primarily driven by internal cognitive mechanisms rather than external input. Interactionist theories focus on the decisive role of social environment and communication in language development and reject the isolation of language learning from its social context. Problem-based learning is defined as a model in which students work collaboratively in groups to solve interdisciplinary problems, with the teacher guiding and facilitating this process (Hmelo-Silver, 2004).

This study aims to examine how prospective teachers evaluate language acquisition theories within problem-based contexts. Against this backdrop, the main research question has been formulated as follows: How do prospective Turkish language teachers evaluate language acquisition theories in problem-based contexts?

Method

This study was designed as a case study, one of the qualitative research methods (Yıldırım & Şimşek, 2008; Yin, 2018). The study group consisted of 24 second-year students enrolled in a Turkish Language Teaching undergraduate program at a public university. These candidates worked in four separate groups, each composed of six students, to conduct problem-based studies. Participants were selected on volunteer basis. The researcher developed eight problem-based sample scenarios involving various language acquisition situations. These scenarios were structured to encompass cases related to both first language and heritage language acquisition/learning. The candidates were asked to interpret, analyze, and evaluate the problems in the scenarios using their reflective thinking skills. They conducted the group work as an extracurricular activity and presented their findings in written reports which formed the data. The qualitative data were analyzed using content analysis (Hsieh & Shannon, 2005; Patton, 2002; Downe-Wamboldt, 1992). In this process, recurring themes, patterns, and meaningful expressions in the candidates' reports were systematically coded and categorized (Miles & Huberman, 1994). In addition to the researcher, an independent expert in the field also conducted the coding to ensure the findings were not influenced by subjective judgments. To ensure inter-coder reliability (Gisev et al., 2013), a segment of the data comprising 20% (Lombard et al., 2002) was shared with the independent expert, and a coding agreement rate exceeding 90% was achieved, confirming the reliability of the study.

Result and Discussion

The content analysis conducted on the teacher candidates' reports identified three main themes: "fundamental approaches," "teaching techniques," and "bilingualism".

Under the theme of Fundamental Approaches, subthemes included the natural language acquisition process (f = 15), interactionist approach (f = 11), behaviorist approach (f = 5), nativist approach (f = 4), and cognitive approach (f = 1). This theme addressed candidates' abilities to recognize language acquisition theories and evaluate problem scenarios based on these theories. The frequent references to the natural language acquisition process (f = 15) indicate that the candidates adopted contemporary perspectives viewing language learning as a natural process. Their appropriate and accurate use of key concepts such as "comprehensible input," "natural order hypothesis," "affective filter," and "i+1" demonstrates effective transfer of theoretical knowledge into practice. This suggests a student-centered and holistic pedagogical orientation.

Candidates meaningfully used concepts like the "zone of proximal development" and "scaffolding" (f = 11), emphasizing the importance of social interaction and instructional guidance. Their integration of this theory into learning processes highlights their appreciation of the social dimension of learning. References to the behaviorist theory (f = 5) suggest an ability to balance different theoretical perspectives. The recognition of language as an innate capacity, along with references to key concepts like "competence-performance distinction" and the "critical period hypothesis" (f = 4), reflect awareness of Chomsky's theory. Although the cognitive theory was only referenced once (f = 1), candidates' attempts to interpret scenarios through cognitive processes indicate developing pedagogical insight.

The Teaching Techniques theme encompassed subthemes such as imitation (f = 7), reward-punishment (f = 4), games (f = 3), peer learning (f = 2), and concrete-to-abstract progression (f = 1).

This theme is crucial in terms of illustrating how theoretical knowledge is transformed into concrete instructional practices. Techniques like imitation and reward-punishment being proposed in various contexts suggest that behaviorist-based approaches are being effectively translated into pedagogy. This points to candidates' understanding of theory not only at a conceptual level but also in practical terms. Emphasis on peer learning, games, and concrete-to-abstract techniques shows creative integration of interactionist and cognitive theories into classroom practice. These techniques also reflect a learner-centered orientation and a commitment to supporting language instruction through diverse learning experiences.

The Bilingualism theme included subthemes such as language maintenance ($f = 4$), language shift ($f = 2$), language loss ($f = 1$), passive bilingualism ($f = 1$), and sequential bilingualism ($f = 1$). In the context of language maintenance, candidates emphasized the importance of preserving students' native languages and demonstrated an identity-supportive perspective toward bilingual learners. References to language loss, passive bilingualism, sequential bilingualism, and language shift suggest that the candidates possess foundational theoretical knowledge on multilingualism and are inclined to integrate this knowledge with pedagogical strategies. The diversity of concepts discussed under this theme also indicates an emerging sensitivity toward issues that may arise in bilingual settings.

Based on the findings, it can be concluded that prospective Turkish language teachers have a high level of awareness regarding language acquisition theories. They demonstrated the ability to interpret different theoretical models within the framework of problem-based scenarios and translate them into pedagogical recommendations. The emphasis on interactionist and natural acquisition processes in particular highlights the adoption of contemporary teaching approaches and suggests that the theory-practice connection has been successfully developed.

In conclusion, this study effectively revealed the abilities of prospective Turkish language teachers to evaluate language acquisition theories in problem-based contexts. Through their analyses of scenarios related to both first language and heritage language acquisition, the candidates demonstrated the capacity to bridge theoretical knowledge with practical classroom realities. These findings underline the value of incorporating scenario analysis and case studies into teacher education programs as tools to narrow the gap between theory and practice.



The Effects of Questioning Skills Training on Question Forming Levels of Turkish Secondary School Students*

Serdar DERMAN**

Selim BÜLBÜL***

Abstract

This study was conducted to determine the effect of question-asking skills training on the distribution of students' generated questions according to the stages of the reading process and the cognitive process dimension of the revised Bloom's taxonomy. The research employed a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group. The sample consisted of 58 fifth-grade students during the 2016–2017 academic year. The data were collected through a narrative text administered to both groups. During the research process, the experimental group received 16 hours of training on question-asking skills. The collected data were analyzed using content analysis. Subsequently, the Wilcoxon Signed-Rank Test was used to identify changes in the cognitive process dimension of the revised Bloom's taxonomy. The findings revealed that, in the pre-test, both groups benefited from questions only after reading and mostly generated questions at the lower-order thinking levels of remembering and understanding. In the post-test, the questions generated by the control group were similar to those from the pre-test. However, the experimental group produced questions covering all stages of the reading process. Additionally, in the post-test results, a significant difference was found in the distribution of the questions generated by the experimental group across the cognitive process dimension—except for the remembering and applying levels. The experimental group also generated questions at the evaluating and creating levels. The findings demonstrate that question-asking skills training enables students to utilize questions more effectively throughout the reading process.

Keywords: Reading process, question, revised Bloom's taxonomy, cognitive process dimension, question distribution

Soru Sorma Becerisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Soru Üretme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi

Öz

Bu araştırma, soru sorma becerisi eğitiminin öğrencilerin oluşturdukları soruların okuma sürecinin aşamalarına ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımına etkisini belirlemek üzere yapılmıştır. Ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta öğrenim gören 58 öğrencidir. Araştırma verileri, iki gruba da uygulanan hikâye metni aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde deney grubuna 16 saat, soru sorma eğitimi verilmiştir. Ulaşılan verilere içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutundaki farklılaşmayı tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki grubun ön-testte sorulardan sadece okuma sürecinden sonra yararlandığı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutunda ise daha çok hatırlama ve anlama basamaklarında soru sorduğu görülmüştür. Son-testte

* This article is derived from the second author's master thesis.

** Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Turkish Education, Konya, Türkiye, serdarderman@erbakan.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6209-0249

*** Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Selim.sb.bulbul@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0003-9979-8269

ise kontrol grubunun hazırladığı soruların, ön-testte elde edilen bulgularla benzer olduğu görülmüştür. Deney grubunun ise son-testte okuma sürecinin her aşamasına yönelik sorular oluşturduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubunun oluşturduğu soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımında ön ve son-test sonuçları arasında hatırlama ve uygulama basamakları haricinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Son-testte deney grubu, değerlendirme ve yaratma basamağında da sorular sormuştur. Elde edilen bulgular, soru sorma eğitimiyle öğrencilerin sorulardan daha etkin şekilde yararlanabileceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma süreci, soru, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, süreç boyutu, soru dağılımı

Introduction

Questions, which cover a large part of people's lives, from simple questions frequently encountered in daily life to academic inquiries, have been one of the most basic ways of obtaining information since the beginning of human existence as a means of activating cognitive abilities (Aydemir and Çiftçi, 2008). Questions, which have an important place in daily life and are thought to be included in the teaching process with Socrates (Büyükalın, 2007; Şimşek, 2008), also play a critical role in the learning-teaching process (Bektaş and Şahin, 2007). These questions constitute a fundamental element for effective learning (Şevik, 2004). Because effective learning requires the student's participation in thinking processes and the presence of questions that keep the mind active in this process is important (Koray et al., 2002).

In education programmes prepared according to today's educational approach, thinking skills come to the forefront in learning and teaching processes. In this process, students are expected to participate in thinking activities such as questioning, criticising and reconstructing by using skills such as critical thinking, problem solving and creative thinking instead of taking information as it is. Asking questions represents the beginning of thinking and learning. The individual who forms a question about any subject in his/her mind takes the first step necessary for learning. Since asking questions activates thinking and enables learning to take place, the ability to ask questions is at the centre of the learning-teaching process (Büyükalın, 2007).

Learning is based on the individual's use of his/her mental abilities. In this context, the question, one of the oldest teaching and learning tools, plays an extremely important role for the learner (Ün Açıkgöz, 2005). Because the process of asking questions and seeking answers to these questions makes the thought system more effective and enables permanent and real learning to take place (Geçit and Yazar, 2010). According to Giordan (2008), asking questions is a tool that supports learning because every information is the answer to a question. Through questions, the curiosity of the student is increased and enquiry is started on the subject of curiosity. This questioning process realises learning by enabling the student to reach new information.

Permanent and meaningful learning takes place more effectively when learners are open to thinking and try to find answers to the questions they encounter. Questions, which are accepted as the most important tool of teachers in the education-training process, are one of the basic tools that enable students to think by activating their mental abilities, direct them to questioning and support learning (Çalışkan, 2011; Savaşkan, 2013). Thinking skills are a mental activity that enables conceptualising, analysing, evaluating and applying the information obtained through observation and experience in different situations. In the teaching-learning process, the student's ability to perform these activities, that is, to acquire thinking skills, constitutes the essence of the process. Therefore, students' thinking skills should be developed and thinking habits should be formed in them (Saban, 2014). Questions are one of the most basic tools that can be used effectively by both teachers and students at every stage of the teaching-learning process in order to develop students' thinking skills and gain the habit of thinking.

Questioning technique is frequently used in Turkish lessons. Question asking activities are usually carried out through texts. Since 2005, according to the constructivist approach, which has been adopted and is effective in the organisation of teaching and learning environments, texts are tools used to develop students' comprehension and expression skills. Accordingly, in order to develop

students' mental skills, it should be ensured that learning is realised through texts by performing processes such as comprehending the text, thinking multidimensionally on texts, making inferences, questioning, evaluating, etc. (Güneş, 2013). The main purpose of text analyses in the text processing process is to develop students' comprehension, expression and thinking skills. By asking questions at different levels in text analysis studies, students' skills such as problem solving, research, critical thinking, developing creativity by creating new texts are provided through texts (Karadüz, 2010). The student should not take the information given in the text as it is, he/she should understand the text and make sense of and reconstruct new information through various mental processes. This makes it necessary for the individual to be constantly active in the reading process; to examine, analyse, associate, interpret and evaluate the text by employing a number of mental processes and skills; to ask himself/herself various questions to get answers from the text and to answer these questions (Güneş, 2013). According to Göçer (2014a; 2014b), questions that help students talk about the text, understand and construct the text, reveal their level of comprehension of the text and are used before, during and after reading have an important place in the reading process. According to Akyol (2014), the purpose of reading is to understand. Questions are one of the basic tools used to develop and measure comprehension. The basic method of ensuring comprehension of the text in the text reading process is to ask questions before, during and after reading.

Bloom's Taxonomy (Kavruk and Çeçen, 2013: 2); over time, it has been criticised on the grounds that the synthesis step is a more complex process than the evaluation step, but the evaluation step is accepted as the highest step, that it is a one-dimensional classification from simple to complex, that the idea that one cannot move on to the next step without completing one step in cognitive processes is a strict rule (Bümen 2006: 4) and new classifications alternative to the taxonomy have been developed. Among these classifications, the one developed by Anderson, Krathwohl and colleagues is the one developed with the most extensive and comprehensive participation and which brought various changes and innovations to Bloom's classification (Yüksel, 2007).

Anderson, Krathwohl and colleagues worked on Bloom's original taxonomy and renewed the taxonomy in 2001. They put forward two justifications for the renewal studies. The first one is to ensure that educational stakeholders refocus on the original taxonomy since the taxonomy contains many ideas about the design, implementation and standards-based learning and assessment problems encountered in the field of education, and the second one is the need to reflect the changes and developments in education since the emergence of the original taxonomy to the taxonomy (Bümen, 2006: 4).

The steps in the original taxonomy followed a vertical order from simple to complex, from concrete to abstract, from "knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation" in the order of "knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation", with one step being a prerequisite for the more complex step above it. The taxonomy was unidimensional, that is, it contained both noun and verb forms in the category of "knowledge". While the noun form was included in the subcategories of knowledge listed above, the student was expected to remember and define the knowledge for the action form. The revised taxonomy consists of two dimensions: cognitive process and knowledge dimension. The cognitive process dimension consists of six categories as "remembering, understanding, applying, analysing, evaluating and creating" and these are expressed as actions. The knowledge dimension consists of four categories: "factual, conceptual, procedural and metacognitive knowledge". Since these two dimensions are interrelated, a two-dimensional "Taxonomy table" was created in order to use the objectives at the same time. The knowledge dimension constitutes the vertical dimension of the taxonomy and the cognitive process dimension constitutes the horizontal dimension. In this way, the knowledge dimension and cognitive process dimension can be associated in the classification of the objectives (Anderson and Krathwohl, 2014; Krathwohl, 2009).

It has been the primary aim of contemporary education systems to provide students with high-level thinking skills at every stage of education (Aslan, 2011). This aim is reflected in the Turkish Curriculum (Primary and Secondary School Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8). In the programme, some of the specific aims to be gained by the students are stated as developing students' research, discovery,

interpretation and structuring skills; developing their basic skills such as scientific, constructive, critical and creative thinking, problem solving; developing their skills of understanding, sorting, classifying, questioning, establishing relationships, criticising, predicting, interpreting, analysis-synthesis and evaluation. It is also stated in the programme that these skills can be gained through studies on different types of texts (MEB, 2018). As can be seen, the Turkish lesson is a lesson that offers students the opportunity to develop high-level thinking skills through texts. Considering that questions are a tool that initiates thinking, it can be said that questions formed through texts have a great share in these skills to be gained by students.

In Turkish lessons, it is important to develop students' high-level thinking skills through texts, which are "the basic tools used in gaining the skills aimed in Turkish teaching" (Sever, 2015), and to enable them to discover, produce, use and reconstruct information. Questions (Kavruk and Çeçen, 2013), which have an important place in students' structuring of knowledge and understanding of texts, are one of the most important tools and activities in creating meaning from texts, realising, developing and evaluating understanding (Akyol, 2003; 2014). In this context, the questions to be asked to the students should be functional, compatible with the purpose of teaching and should be in a way that encourages the student to think and contribute his/her development. In addition to the questions that will enable students to understand and structure the text, it is very important to ask questions that will reveal and develop their creativity, enable them to make predictions/inferences, develop their criticism, interpretation, evaluation, problem solving and decision-making skills, and enable them to see situations from different perspectives (Aslan, 2017).

Students' asking questions about any subject increases the effectiveness of the learning process and student success. Benefiting more from the positive effects of questions on learning is only possible if the student is aware of the importance of the question and knows how to produce good questions. This shows that students should be trained in asking questions and that they should be enabled to ask effective questions (Ün Açıkgöz, 2005). Research also shows that question asking skills will improve if question asking training is provided (Büyükalın Filiz, 2002; Bay, 2011; Aslan, 2011; Keray, 2012).

Students use the skills they acquire at school at every stage of their lives. The ability to ask questions, which has an important role in reading comprehension and in the acquisition and development of higher level thinking skills, is one of the basic skills that students should acquire and that students will always use. For this reason, it is obvious that in addition to enabling students to think and learn by asking them various questions, it is necessary to enable them to gain the ability to ask questions and thus to benefit from the questions more effectively. In this study, it is predicted that if students are given training on question-asking skills, they will benefit from questions more effectively at each stage of the reading process and the questions they produce will be related to each level of the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, and thus they will be able to produce questions that require high-level thinking.

The aim of the research is to investigate the effect of the question-asking training given to secondary school students on the distribution of the questions that students generate in the reading process according to the stages of the reading process and the cognitive process dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy. In this context, the main problem statement of the research is expressed as "Does the question-asking training given to secondary school students have an effect on the students' producing questions according to the stages of the reading process and the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy?".

In line with the problem of the research, answers to the following sub-problems are sought:

1. How is the distribution of the questions prepared by the experimental and control groups in the pre-test and post-test according to the stages of the reading process?
2. How is the distribution of the questions prepared by the experimental and control groups in the pre-test and post-test according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy?

3. How is the distribution of the questions formed by the experimental and control groups before and after the application according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy?

4. Is there a significant difference between the pre-test and post-test results of the questions formed by the experimental and control groups according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy after the question asking skill training?

Method

Research Design

In this study, a quasi-experimental model with pre-test post-test control group was used among quantitative research methods. The quasi-experimental model is a preferred research method when participants cannot be assigned to the experimental and control groups in an unbiased manner (Kaptan, 1998; Karasar, 2010). While this type of research involves the unbiased selection of groups, it does not ensure the unbiased assignment of participants to the experimental and control groups. Because it is difficult to form groups artificially in quasi-experimental studies. Therefore, the researcher has to impartially assign one group as the experimental group and the other as the control group (Clark and Creswell, 2008). The symbolic view of the quasi-experimental model used in the research is given in Table 1 below.

Table 1.

Symbolic View of the Experimental Model

Groups		Pre Test	Operation	Post Test
DG	M	O1	X	O2
KG	M	O2		O2

DG: The group in which question-asking skills are taught

KG Group taught according to the MoNE Lesson Plan

X: Experimental procedure

O1: Pre-Test

O2: Final Test

M: Unbiased Assignment of Groups

Research Group

The sample of the study consists of 5th grade students studying at Adnan A.Ş. Secondary School in Şehitkâmil district of Gaziantep province in the 2016-2017 academic year. A non-probability sampling method was used in the selection of participants. Social scientists use non-probability sampling when the population sample cannot be precisely defined or when the population sample list is not accessible (Nachimas and Nachimas, 1996). Ekiz (2013) describes non-probability sampling as a method of thoroughly describing the individuals or situations under investigation, taking into account the relationship between the population and the sample. Two equal classes selected from the students who were taught by the researcher in the 2016-2017 academic year and whose primary school grade point average was between 90-100 were determined as the sample. In the study, there were a total of 29 students, 11 girls and 18 boys in the experimental group, and a total of 29 students, 15 girls and 14 boys in the control group. Thus, a total of 58 students were included in the study.

Data Collection Tool

Firstly, the text titled 'Garbage House' was selected for the purpose of the study in line with the expert opinions from the MEB Publications approved by the MEB Board of Education and Discipline and used as a textbook in the 5th grades in the past years. Two Turkish language teachers, two field experts and one measurement and evaluation expert who have master's degrees were consulted about the suitability of the texts to the student levels and the questions related to the reading process and the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy. A question preparation form was prepared by the researcher for the students to prepare questions for the selected "Rubbish House"

text. The form covers three different reading processes: before reading, during reading, and after reading. In addition, the form includes sections aimed at creating questions related to cognitive processes such as memory, comprehension, analysis, evaluation, and creation. This form was used as the data collection tool of the research.

Data Collection

The realisation of the research was completed in three stages: the application of the pre-test, the questioning training and the application of the post-test. Document analysis was used to collect the data. Document analysis involves the examination of written materials that provide information about the phenomena and facts that are the subject of the research (Yıldırım and Şimşek, 2013). The implementation process of the research was planned as 4 weeks and 16 hours in total. The pre-test and post-test were administered before and after the training, each for two lesson hours. The implementation process of the research is given in Table 2 below.

Table 2.

Implementation Process of the Research

Weeks	Date	Course Hours	Application
Week 1	25.04.2017	2 lessons	A pre-test was applied.
Week 2	02-05.05.2017	4 lessons	Theoretical information was given about the questions.
Week 3	08.05.2017-12.05.2017	4 lessons	Question studies were carried out for the text "Uçurtma".
Week 4	15.05.2017- 19.05.2017	4 lessons	Questions about the text "Gökyüzünde Beliren Tuhaflık" were practised.
Week 5	22.05.2017- 26.05.2017	4 lessons	Question studies were carried out for the text titled "Para Cüzdanı".
Week 6	29.05.2017	2 lessons	The last test was applied.

Analysing the Data

In order to determine the distribution of the questions prepared by the experimental and control groups in the pre-test and post-test according to the stages of the reading process and the steps of the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, content analysis was first performed to analyse the data. In content analysis, similar data are organised within the framework of various concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). The pre-test and post-test data collected through document analysis were subjected to content analysis. The data obtained during the research process were quantified and comparisons were made between the themes and categories that emerged.

While the questions prepared by the students were classified according to the stages of the reading process, the questions asked before reading were coded as 1, the questions asked during reading were coded as 2, and the questions asked after reading were coded as 3. In the analysis made according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, the questions entering the recall stage were coded as 1, the questions entering the comprehension stage as 2, the questions entering the application stage as 3, the questions entering the analysis stage as 4, the questions entering the evaluation stage as 5, and the questions entering the creation stage as 6.

The data obtained from the pre-test and post-test were analysed according to the stages of the reading process and the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy simultaneously by the researcher and two Turkish language teachers studying at doctoral level. The measurement and evaluation expert was consulted on the issues that could not be agreed upon. During the classification, expressions that did not carry meaning in terms of language and expression and repetitive questions expressed in different ways were not taken into consideration.

After the questions prepared by the students were classified according to the stages of the reading process and the steps of the cognitive process dimension of Bloom's Taxonomy, the

frequencies (f) and percentages (%) of the questions included in the classification were calculated and interpreted. In order to determine the differences in the cognitive process dimension of the Renewed Bloom's Taxonomy before and after the training, the analysis of the questions was carried out using the SPSS 25 programme.

Since the data obtained according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy are continuous variables and for the pre-test post-test design, it is appropriate to apply the paired t-test in analysing the data (Büyüköztürk, 2007; Can, 2014). However, in the content analysis, determined that the data did not show a normal distribution and while there was an accumulation in some categories, no questions were produced in some categories. In order to ensure this, the normality of the data was also examined with the Kolmogorov-Smirnov test and it was determined that the distribution did not show normality for all categories. Due to the fact that the data did not show normal distribution, the nonparametric "Wilcoxon Signed Ranks Test", which is preferred instead of the paired t-test in cases where the difference scores do not show normal distribution, was used in the analysis (Field, 2005; Oğuzlar, 2007).

Validity and Reliability

The question preparation form, which is the data collection tool used in the study, was structured on the text "Rubbish House", which was approved by the Ministry of National Education (MEB) and used as a textbook in the past years. In order to ensure the content validity of the form, the opinions of two Turkish language teachers, two educational scientists and one measurement and evaluation expert were consulted; criteria such as the suitability of the form to the level of the students, the ability to form questions for the stages of the reading process and the ability to evaluate according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy were taken as basis. The content validity of the form was ensured by making the necessary arrangements in line with the expert opinions.

In order to increase the reliability of the data, the questions formed by the students in the pre-test and post-test were analysed by three independent experts (the researcher and two Turkish teachers with doctoral level education). For the cases that could not be agreed upon during the analysis process, a final decision was made by taking the opinion of a measurement and evaluation expert. This process was carried out in order to increase coding reliability and minimise interpretation differences. In addition, the implementation plan and data collection stages used during the research were carried out systematically, and the equivalence of the pre-test and post-test conditions was taken into consideration. The analysis techniques such as content analysis and Wilcoxon Signed Rank Test used in the analysis of the data were selected in accordance with the data structure; the consistency of the findings obtained throughout the analysis process was ensured. In line with the results of the normality test (Kolmogorov-Smirnov), the preference of nonparametric tests was considered as a proper decision in terms of statistical validity.

All these processes were structured and reported in order to ensure both internal validity and reliability of the study.

Research and Publication Ethics

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Ethics Committee Approval

Ethical committee approval was not required, as the study was conducted prior to 2020.

Findings

The distribution of the questions formed by the experimental and control group students in the pre-test according to the stages of the reading process is given in Table 3 below.

Table 3.

Distribution of the Questions Formed by the Experimental and Control Group Students in the Pre-test According to the Stages of the Reading Process

		Before Reading	Reading Order	After Reading	Total
Experimental Group Pre-test	f	0	1	609	610
	%	0	0,17	99,83	100
Control Group Pre-test	f	0	0	858	858
	%	0	0	100	100

As seen in Table 3, the number of questions formed by the experimental group in the pre-test is 610. When the distribution of the questions formed by the experimental group students in the pre-test about the text reading process according to the text reading processes is analysed, it is seen that 99,83% (609) of the questions were asked after the text was read, only one question was asked during the reading of the text, and no questions about the text were asked before reading the text. The number of questions formed by the control group in the pre-test is 858. When we look at the distribution of the questions formed by the control group students in the pre-test about the text reading process, it is seen that all of the questions (100%) were asked after reading the text. The control group did not form any questions about the text before and during text reading. When the number and percentages of the questions formed by the experimental and control groups in the pre-test are analysed, it is seen that neither group asked any questions about the text before reading. During the reading, only one question was included in the experimental group, while the control group did not include any question asked during reading; it is seen that the experimental group formed almost all of the questions about the text, while the control group formed all of them after reading the text.

The distribution of the questions formed by the experimental and control group students in the post-test according to the stages of the text reading process is given in Table 4.

Table 4.

Distribution of the Questions Formed by the Experimental and Control Group Students in the Post-test According to the Stages of the Reading Process

		Before Reading	Reading Order	After Reading	Total
Experimental Group Post-test	f	46	19	718	783
	%	5,87	2,42	91,70	100
Control Group Post-test	f	0	0	741	741
	%	0	0	100	100

According to Table 4, the number of questions formed by the experimental group in the post-test is 783. When we look at at which stage the students asked the questions, it is seen that 5,87% of the questions were asked before reading the text, 2,42% of the questions were asked during reading the text and 91,70% of the questions were asked after reading the text. The number of questions formed by the control group in the post-test was 741; when we look at the stage at which the questions were formed, it is seen that all of the questions (100%) were asked after reading the text, and no questions were formed for understanding the text before and during reading the text.

The distribution of the questions formed by the control group students in the pre-test and post-test according to the stages of the reading process is given in Table 5 below.

Table 5.

Distribution of the Questions Formed by the Control Group Students in the Pre-test and Post-test According to the Stages of the Reading Process

		Before Reading	Reading Order	After Reading	Total
Control Group Pre-test	f	0	0	858	858
	%	0	0	100	100
Control Group Post-test	f	0	0	741	741
	%	0	0	100	100

According to Table 5, all of the questions asked by the control group in the pre-test (100%) were formed after reading the text. All of the questions asked by the control group in the post-test were formed after reading the text. The control group students did not ask any questions about the text both in the pre-test and post-test before and during reading the text.

The distribution of the questions formed by the experimental group students in the pre-test and post-test according to the stages of the reading process is given in Table 6.

Table 6.

Distribution of the Questions Formed by the Experimental Group Students in the Pre-test and Post-test According to the Stages of the Reading Process

		Before Reading	Reading Order	After Reading	Total
Experimental Group Pre-test	f	0	1	609	610
	%	0	0,17	99,83	100
Experimental Group Post-test	f	46	19	718	783
	%	5,87	2,42	91,70	100

When Table 6 is analysed, it is seen that the experimental group students did not ask any questions before reading the text in the pre-test, and only one question was asked during the reading, and 609 of the 610 questions (99.83%) were asked after reading the text. In the post-test of the experimental group, it was observed that the rate of questions asked after the text was read decreased, while the rate of questions asked before and during reading increased. Accordingly, in the pre-test, no questions were asked before reading the text, but 46 questions were asked in the post-test. In the pre-test, only 1 question was asked during reading, while 19 questions were asked in the post-test. In terms of the number of questions, 609 questions were asked after reading in the pre-test and 718 questions were asked in the post-test. In the post-test, the number of questions asked after reading was higher. However, when the percentage calculations are analysed, it is seen that while 99.83% of the questions in the pre-test were asked after reading, this rate decreased to 91.70% in the post-test. In the pre-test of the experimental group, the rate of questions asked before reading, which was 0%, increased to 5.87% in the post-test, and the rate of questions asked during reading, which was 0.17%, increased to 2.42%.

The distribution of the questions formed by the experimental and control group students in the pre-test and post-test according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy is given in Table 7.

Table 7.

The Distribution of the Questions Formed by the Experimental and Control Group Students in the Pre-test and Post-test According to the Cognitive Process Dimension of the Revised Bloom's Taxonomy

		Recall	Understanding	Application	Analysing	Evaluation	Creation	Total
Experimental Group Pre-test	f	573	18	0	19	0	0	610
	%	93,93	2,95	0	3,11	0	0	100

Experimental	f	490	200	0	46	29	18	783
Group Post-test	%	62,57	25,54	0	5,87	3,70	2,29	100
Control Group	f	773	49	0	35	1	0	858
Pre-test	%	90,10	5,71	0	4,07	0,11	0	100
Control Group	f	678	40	0	23	0	0	741
Post-test	%	91,50	5,40	0	3,10	0	0	100

According to Table 7, the number of questions formed by the experimental group in the pre-test was 610. Almost all of the questions are in the first step of the taxonomy, recall (93,93%). Of the remaining questions, 2.95% were at the comprehension and 3.11% at the analysing level. In the table, it is seen that almost all of the questions formed by the experimental group in the pre-test were in the recall stage of the Revised Bloom's Taxonomy, and a few of them were in the comprehension and analysis stages; there were no questions related to the application, evaluation and creation stages among the prepared questions. When the post-test of the experimental group is examined, it is seen that the number of questions created is 783. Although the number of questions formed by the experimental group in the post-test is higher than the number of questions formed in the pre-test, a difference is also observed in the distribution of the questions according to the steps in the cognitive process dimension of the taxonomy. In the post-test, 62,57% of the questions were in the recall, 25,54% in the comprehension, 5,87% in the analysis, 3,70% in the evaluation and 2,29% in the creation step. In the pre-test of the experimental group, it was observed that the majority of the questions were clustered in the recall stage, but this clustering decreased in the post-test. Accordingly, while the rate of recall step was 93.93% in the pre-test, this rate decreased to 62.57% in the post-test. In addition, it is among the findings given in the table that while there were no questions in the evaluation and creation steps in the pre-test, there were 3,70% questions in the evaluation step and 2,29% questions in the creation step in the post-test. In both the pre-test and post-test of the experimental group, there were no questions in the application step.

When Table 7 is examined, it is seen that the number of questions formed by the control group in the pre-test was 858 and almost all of the questions formed were in the recall (90,10%) step of the Revised Bloom's Taxonomy. Of the remaining questions, 5,71% were at the comprehension, 4,07% at the analysing and 0,11% at the evaluation level. Only one question was asked in the evaluation step. The control group did not form any questions in the application and creation step in the pre-test. The number of questions formed by the control group in the post-test was 741. It is seen that the number of questions asked in the post-test decreased compared to the number of questions asked in the pre-test. When the distribution of 741 questions according to the cognitive process levels of the Revised Bloom's Taxonomy is examined, it is seen that 91,50% of the questions are at the recall, 5,40% at the comprehension, and 3,10% at the analysing level. In the post-test of the control group, there were no questions at the application, evaluation and creation levels.

Before the measurement of the differences assumed to have occurred between the experimental and control groups, the categories of the question types produced by the students in the two groups in the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy are presented in Table 8 and Table 9, where the raw data are presented.

Table 8.

Distribution of the Questions Formed by the Experimental and Control Groups Before the Application According to the Cognitive Process Dimension of the Revised Bloom's Taxonomy

Groups		Recall	Understanding	Application	Analysing	Evaluation	Creation
Experimental Group	N	29	29	29	29	29	29
	Av.	19.758	.586	.000	.66	.000	.000
	Sd.	10.598	.779	.000	.857	.000	.000

	N	29	29	29	29	29	29
Control Group	Av.	26.655	1.689	.000	1.21	.034	.000
	Sd.	14.278	2.346	.000	.861	.185	.000
	N	58	58	58	58	58	58
Total	Av.	23.206	1.137	.000	.93	.0172	.000
	Sd.	12.939	1.820	.000	.896	.131	.000

When Table 8 is analysed, it is seen that there was no significant difference between the experimental and control groups before the application. When the questions produced by the students are classified according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, it is seen that both groups produced the most questions at the recall stage in the pre-test; neither group produced any questions at the application and creation stages; the experimental group did not produce any questions at the evaluation stage, while the control group produced almost none.

Table 9.

Distribution of the Questions Formed by the Experimental and Control Groups after the Application According to the Cognitive Process Dimension of the Revised Bloom's Taxonomy

Groups		Recall	Understanding	Application	Analysing	Evaluation	Creation
Experimental Group	N	29	29	29	29	29	29
	Av.	16.896	6.896	.000	1.586	1.000	.620
	Sd.	11.465	3.912	.000	1.500	1.253	1.207
Control Group	N	29	29	29	29	29	29
	Av.	23.379	1.379	.000	.793	.000	.000
	Sd.	10.7484	1.801	.000	1.372	.000	.000
Total	N	58	58	58	58	58	58
	Av.	20.137	4.137	.000	1.189	.500	.310
	Sd.	11.489	4.105	.000	1.48036	1.013	.902

When Table 9 is analysed, it can be seen that when the questions produced by the students are classified according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, some differences are observed between the experimental and control groups after the application. It is seen that both groups did not produce any questions at the application level. While the control group did not produce any questions at the evaluation and creation levels, the experimental group produced questions at these levels.

The pre-test and post-test comparisons of the control group were statistically analysed and presented in Table 10.

Table 10.

Wilcoxon Analysis Results to Determine Whether There is a Difference Between Control Group Pre-test and Post-test Scores

Points	Groups	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Recall	Decreasing	16	17.44	279.00	-1.332	.183
	Increases	13	12.00	156.00		
	Equal	0				
	Total	29				
Understanding	Decreasing	9	10.11	91.00	-.693	.488
	Increases	8	7.75	62.00		
	Equal	12				
	Total	29				

Application	Decreasing	0	.00	.00	.000	1.000
	Increases	0	.00	.00		
	Equal	29				
	Total	29				
Analysing	Decreasing	15	11.60	174.00	-1.583	.113
	Increases	7	11.29	79.00		
	Equal	7				
	Total	29				
Evaluation	Decreasing	1	1.00	1.00	-1.000	.317
	Increases	0	.00	.00		
	Equal	28				
	Total	29				
Creation	Decreasing	0	.00	.00	.000	1.000
	Increases	0	.00	.00		
	Equal	29				
	Total	29				

When Table 10 is analysed, it is seen that there is a statistical difference between the pre-test and post-test applications of the control group at the level of recall ($z = -1.332$; $p > .05$), comprehension ($z = -.693$; $p > .05$), application ($z = .000$; $p > .05$), analysis ($z = -1.583$; $p > .05$), evaluation ($z = -1.000$; $p > .05$) and creation ($z = .000$; $p > .05$). All probability values presented in the table are greater than .05, which is accepted as the critical value in social sciences, indicating that there is no significant difference between the pre-test and post-test applications ($p > .05$).

The pre-test and post-test comparisons of the experimental group were statistically analysed and presented in Table 11.

Table 11.

Wilcoxon Analysis Results to Determine Whether There is a Difference Between Experimental Group Pre-test and Post-test Scores

Points	Groups	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Recall	Decreasing	19	14.13	268.50	-1.493	.136
	Increases	9	15.28	137.50		
	Equal	1				
	Total	29				
Understanding	Decreasing	0	.00	.00	-4.633	.000
	Increases	28	14.50	406.00		
	Equal	1				
	Total	29				
Application	Decreasing	0	.00	.00	.000	1.000
	Increases	0	.00	.00		
	Equal	29				
	Total	29				
Analysing	Decreasing	6	6.83	41.00	-2.617	.009
	Increases	15	12.67	190.00		
	Equal	8				
	Total	29				
Evaluation	Decreasing	0	.00	.00	-3.594	.000
	Increases	16	8.50	136.00		
	Equal	13				

	Total	29				
	Decreasing	0	.00	.00	-2.555	.011
	Increases	8	4.50	36.00		
Creation	Equal	21				
	Total	29				

When Table 11 is analysed, pre-test and post-test scores of the experimental group contain statistically significant differences except for recall and application levels. No statistically significant differences were observed at the recall ($z=-1.493$; $p>.05$) and application ($z=.000$; $p>.05$) levels. Considering the differences between the pre-test and post-test, it is understood that the changes in the scores of the experimental group were statistically significant at the comprehension level ($z=-4.633$; $p<.05$), analysis level ($z=-2.617$; $p<.05$), evaluation level ($z=-3.594$; $p<.05$) and creation level ($z=-2.555$; $p<.05$).

As a result of the statistical calculations, it was seen that there were significant differences between the pre-test and post-test data of the experimental group at the comprehension, analysing, evaluating and creating levels. The effect sizes of these significant differences should also be calculated (Büyüköztürk, 2007; Oğuzlar, 2007). As a result of the calculations, it was found that the effect size for the comprehension level was $r=-0.196$, the effect size for the analysing level was $r=-0.343$, the effect size for the evaluating level was $r=-0.471$, and the effect size for the creating level was $r=-0.335$. These effect values can be considered below the medium level. In the related literature, it is argued that only values of 0.5 and higher can have a large effect level (Can, 2014; Field, 2005).

Discussion and Conclusion

When the student questions are analysed according to the stages of the reading process, it is seen that the control and experimental group students mostly generated questions about understanding the text after reading. Students in the control group generated all of their questions (100%) both in the pre-test and post-test after reading. While the students in the experimental group asked 99.83% of their questions after reading in the pre-test, this rate decreased in the post-test; 8.87% of them asked questions before reading and 2.42% of them asked questions during reading. This shows that the training encouraged thinking with questions at all stages of the reading process and that the students gained this awareness.

In order for the act of reading to achieve its purpose, the reading process should be handled as a whole. In the pre-reading period, cognitive activities such as setting goals, mobilising prior knowledge and preparing the mind for the text; during reading, cognitive activities such as controlling predictions, developing new predictions and establishing relationships between text fragments are critical. In each of these processes, students' thinking with questions increases text comprehension success. Studies in the literature (Adams, 2007; Akyol, 2014; Üstün, 2013) also support this view. In this study, the experimental group students started to ask questions not only after reading but also before and during reading.

The experimental group students formed most of their questions in the post-test after reading. This is an acceptable situation because the student must first read the text completely in order to think deeply about the text. The fact that most of the questions in textbooks and teacher's guides are also found after the text (Arap, 2015; Şengül, 2005) supports this situation. However, the important thing is to gain the habit of utilising questions at every stage of the reading process. As a result of this study, it was revealed that education is effective in this regard.

In the evaluation made according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom's Taxonomy, most of the questions of the control and experimental group students remained at the level of recall and comprehension. This situation also coincides with previous studies (Aslan, 2011; Erdoğan, 2017; Keray, 2012). However, in the process of understanding the text, students' ability to produce questions at every step of the cognitive process enables them to both understand the text better and develop higher-order thinking skills.

Especially due to the structure of story texts, students produced more recall level questions to determine the text elements (Eyüp, 2012). This situation is insufficient for a course that aims to develop critical and creative thinking such as Turkish lesson. In order for the Turkish lesson to reach its goals, it is important that students can create questions that develop high-level cognitive skills such as analysing, evaluating and producing.

There were no questions at the application step in the tests of both groups. This situation was also observed in previous studies (Bay, 2011; Erdoğan, 2017). However, in the post-test results of the experimental group, significant increases were found in the comprehension, analysing, evaluating and creating levels. This increase shows that the applied training enabled the students to perform deeper mental operations.

In the experimental group, the rate of questions at the recall level decreased from 93.93% to 62.57%, whereas the rate of questions at the comprehension level increased from 2.95% to 25.54%. This shows that students not only remembered the information but also started to interpret it. However, this development is considered to be limited since both levels are in the lower level thinking category.

What is more remarkable is the increase in the rate of questions requiring higher level thinking. In the pre-test of the experimental group, only 3.11% of the questions were at the analysing level, while this rate increased to 5.87% in the post-test. In addition, 3.7% and 2.29% questions were produced at the evaluation and creation levels, respectively. These results clearly reveal the effect of question asking training on the development of students' higher order thinking skills. This finding also coincides with the results of studies such as Bay (2011), Aslan (2011) and Keray (2012).

It was determined that when students were provided with the ability to ask questions, they were able to use this skill at every stage of the reading process and to understand the text more deeply. This shows that question-asking training is effective in increasing students' cognitive development, especially their critical and creative thinking skills.

In line with the results obtained from the research, various suggestions were presented:

- Question asking trainings for different question classifications can be given and their effects on students can be analysed.
- The reading comprehension levels of the students who ask questions at every stage of the reading process can be compared with the students who ask questions only after reading.
- The difference between the reading comprehension levels of the students who can ask questions only at the lower level steps of the Revised Bloom's Taxonomy and the students who can ask questions at all levels, especially at the higher level steps, can be compared.
- The level of the questions formed by the students can be compared with the written exam questions asked during an academic year.
- Considering that question-asking skill training is effective on students' utilising questions at every stage of reading processes and forming questions at different levels, similar and different trainings can be applied improve students' question-asking skills.

Research and Publication

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Ethics Committee Approval

Ethical committee approval was not required, as the study was conducted prior to 2020.

Contribution Rate of Authors

The researchers who conducted the study contributed equally (1st author 50%, 2nd author 50%).

Conflict of Interest

There is no conflict of interest.

References

- Adams, M. G. (2007). *Sorularınızı değiştirin, hayatınız değişsin* (S. Şenel, Çev.). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D.R. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. and Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 236-249.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bay, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, E. ve Şahin, A. E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin soru-yanıt tekniğini kullanım davranışlarının analizi. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 19-29.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyükalın Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 36(160), 120-132.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Geçit, Y. ve Yazar, S. (2010). Coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 154-167.
- Giordan, A. (2008). *Öğrenme* (M. Baştürk, A. Bozavlı ve M. Tulan, Çev.). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Göçer, A. (2014a). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 204, 167-197.
- Göçer, A. (2014b). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırıcı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara : Nobel Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- 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.
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisine göre değerlendirmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nachmias, C. F., & Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences* (5th ed.). London: St. Martin's Press Inc.
- Oğuzlar, A. (2007). *İstatistiksel veri analizi 1 SPSS ve MINITAB uygulamalı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci (Yeni teori ve yaklaşımlar)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Savaşkan, V. (2013). Soru sormanın tarihî gelişimi, amaçları ve öğretim sürecinde önemi. *Journal of Qafqaz University- Philology and Pedagogy*, 1(1), 49-55.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şevik, M. (2004). Yabancı dil öğretiminde soru sorma teknikleri ve önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 130-149.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Üstün, H. (2013). *Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.



Türkçe Öğretmenlerinin Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüş ve Önerileri

*Faruk KAYMAN**

*Veysel ELKATMIŞ***

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk kez yer alan Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'nin (KSDM) Türkçe derslerinde uygulanabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda ve durum çalışması deseni temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında çeşitli devlet okullarında 5. sınıf düzeyinde ders veren ve KSDM hakkında bilgi sahibi olan 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde KSDM'yi uyguladıkları, modelin farklı açılardan derslere katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinde özellikle zaman yetersizliği, kalabalık sınıf mevcutları ve öğrenciler arasındaki belirgin bireysel farklılıklar gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu güçlüklerle başa çıkabilmek amacıyla farklı stratejiler geliştirmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca KSDM'nin en çok yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin öğretiminde kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenler, modelin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının düşürülmesi gerektiğini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kademeli Sorumluluk Devri Modeli, Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretmen görüşleri, öneriler

Turkish Language Teachers' Opinions and Suggestions regarding the Applicability of the Gradual Release of Responsibility Model

Abstract

This study aims to explore Turkish language teachers' opinions and suggestions regarding the applicability of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM), which has been included for the first time in the Turkish Language Curriculum. Qualitative research methods were employed, and the study was structured as a case study. The study group consisted of 24 Turkish language teachers who taught 5th-grade students in various public schools during the 2024–2025 academic year and were knowledgeable about the GRRM. The data were collected through a semi-structured interview form and analyzed through content analysis. According to the findings, the majority of the teachers reported that they implemented the GRRM in their lessons and believed that the model contributed to the teaching process in various ways. However, it was also determined that they encountered several challenges during implementation such as lack of time, overcrowded classrooms, and prominent individual differences among students. It was observed that teachers tried to develop different strategies to cope with these challenges. The model was reported to be mostly used in the teaching of writing, speaking, and listening/viewing skills. Teachers suggested

* Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Hakkâri, farukkayman@hakkari.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7917-7188

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, veysel.elkatmis@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9599-8330

that, to implement the GRRM more effectively and efficiently, classroom sizes should be reduced and the number of activities in textbooks should be decreased.

Keywords: Gradual Release of Responsibility Model, Turkish Language Curriculum, teachers' opinions, suggestions

Giriş

Teknoloji ve bilimdeki hızlı ilerlemeler, bireylerin dünyayla kurduğu etkileşim biçimlerini değiştirerek bilgi, beceri ve tutumlarda sürekli bir yenilenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin bireyleri çağın taleplerine uygun şekilde yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve bireylerin 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, öğrenme stratejilerini kullanma, üst bilişsel beceriler ve karar verme gibi (Ulutan, 2018) becerilerle donatılması amacıyla Türkiye’de 2024 yılında öğretim programlarında kapsamlı bir değişikliğe gidilmiştir. Bu süreçte bütüncül bir öğretim anlayışını temel alan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulanmaya başlamış, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla anaokulu, ilkokul birinci sınıf, ortaokul beşinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıf düzeylerinde hayata geçirilmiştir. Türkçe dersi de bu yeni modelin ilk kez uygulandığı derslerden biri olmuş, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (OTDÖP), öğretim süreçlerine pek çok yenilik getirmiştir (Aktaş ve Eş, 2024; Karakoç Öztürk ve Alyaprak, 2024; Kaya ve Aydın, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024; Kayman ve Özdemir, 2025). Programda dikkat çeken önemli yeniliklerden biri ise alan becerilerinin kazandırılmasında yapılandırmacı bir yaklaşım temelinde “Kademeli Sorumluluk Devri Modeli”nin (KSDM) benimsenmiş olmasıdır (MEB, 2024).

“Aşamalı Sorumluluk Aktarım Modeli” olarak da adlandırılan bu model, öğretmen ve öğrenci arasında usta-çırak ilişkisi kurulmasını öngören bir öğretim modelidir (MEB, 2024). İlk olarak Pearson ve Gallagher (1983) tarafından önerilen model, zaman içinde Duke ve Pearson (2002) tarafından geliştirilmiş ve günümüzde Fisher ve Frey (2008) tarafından daha sistematik bir hâle getirilmiştir (Demir, 2022). Modelin temelinde öğrenme sürecinin başında bilişsel yükün öğretmen tarafından üstlenilmesi, ardından bu yükün zamanla öğrenciye devredilmesi fikri bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmen, öğrenciye rehberlik eden bir model olarak yer almakta, öğrenme sorumluluğu ise giderek öğrenciye aktarılmaktadır. Graves ve Fitzgerald (2003) da KSDM’yi, öğretmenin süreç içerisindeki aktif rolünün giderek azaldığı, öğrencinin ise öğrenme sürecinde artan düzeyde sorumluluk üstlendiği bir model olarak tanımlamakta ve modelin etkili öğretimin temel yapı taşlarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Duke ve Pearson, öğretmenin bir model ve rehber olarak konumlandığı bu süreçte öğrencinin karar alma, uygulama ve değerlendirme gibi bilişsel görevlerde giderek daha etkin hâle geldiğini ifade etmektedir.

KSDM’nin kuramsal temelleri, birçok önemli öğrenme kuramına dayanır. Fisher ve Frey (2008), KSDM’nin dört kuramın birleşimi olduğunu ve modelin temellerinin bu teorilere dayandığını ifade etmektedir. Bu teorilerden ilki, Piaget’nin bilişsel yapı ve şema kuramıdır. Piaget, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut zihinsel yapılarıyla ilişkilendirerek anlamlandırdıklarını belirtir. Bir diğer önemli temel, Vygotsky’nin yakınsak gelişim alanı (ZPD) kuramıdır. Vygotsky, öğrencinin, bireysel olarak yapamayacağı görevleri, bir rehberin (öğretmenin) yardımıyla yerine getirebileceğini savunur. Bu yaklaşım, KSDM modelinde öğretmen-öğrenci etkileşimini belirleyen önemli bir unsurdur. Bandura’nın sosyal öğrenme kuramı ise öğrenmenin dikkat, hatırlama, uygulama ve motivasyon gibi süreçler yoluyla gerçekleştiğini ifade eder. Bandura’ya göre gözlem yoluyla öğrenme önemli bir yere sahiptir ve öğretmenin model olarak rolü bu noktada belirleyicidir. Son olarak Bruner, Wood ve Ross’un yapı iskelesi (scaffolding) yaklaşımı, öğrenme sürecinde öğretmenin sağladığı desteğin, öğrencinin gelişim düzeyine göre aşamalı olarak azaltılmasını önerir.

KSDM’nin nihai amacı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu bütünüyle üstlenmeleri, edindikleri bilgileri bağımsız biçimde kullanabilmeleri ve bu bilgileri yeni durumlara aktarabilmeleridir. Bu hedef doğrultusunda model, dört aşamalı bir uygulama sürecinden oluşmaktadır (MEB, 2024). İlk aşamada öğretmen stratejiyi detaylı biçimde tanıtip sesli düşünme tekniğiyle model olarak uygular, öğrenciler yalnızca gözlem yapar. İkinci aşamada öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde gruplar hâlinde stratejiyi uygularken öğretmen desteği ihtiyaçlara göre sürece dâhil olur ve giderek azaltılır. Üçüncü

aşamada öğrenciler küçük gruplar içinde birbirleriyle etkileşim kurarak bireysel ürünler ortaya koyar, öğretmen ise yalnızca gerektiğinde müdahale eder. Son aşamada ise öğrencilerin stratejiyi bağımsız şekilde kullanabilmeleri sağlanır ve öğretim süreci tamamlanır. Böylelikle model, öğrencilerin stratejiyi yalnızca birlikte çalışarak değil, bireysel olarak da uygulayabilme yeterliklerini geliştirmeyi amaçlar (MEB, 2024).

Yapılan alan yazını taramasında KSDM'nin kapsamlı biçimde incelendiği ve modelin uygulama süreçlerine odaklanan çeşitli araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Ensar (2014) tarafından yapılan çalışmada KSDM ayrıntılı bir biçimde tanıtılmış, modelin beceri eğitimi konusunda ilerleme kaydedilebilecek bir yaklaşım olduğu belirtilmiştir. Demir (2022), çalışmada KSDM'nin hem anadili olarak hem de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğini açıklamış, modelin uygulanmasına yönelik etkinlik ve öğretim tasarımlarına ilişkin çalışmalar gerçekleştirmiştir. Çoban Sural ve Aksoy'un (2023) okuduğunu anlama öğretiminin tarihî arka planını ele aldıkları çalışmalarında KSDM'nin tanıtımına yer verildiği ve modelin okuduğunu anlama öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin tartışıldığı görülmektedir. Türkben ve Temizyürek (2017), çalışmalarında Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde KSDM'ye yer vermelerinin önemini vurgulamışlardır. Yine Türkben ve Temizyürek (2018) tarafından gerçekleştirilen uygulamalı bir çalışmada KSDM'nin öğrenme sürecinde etkin bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyar (2015) tarafından yapılan çalışmada okuma becerisinin öğretiminde strateji öğretimi açısından en uygun ve etkili modelin KSDM olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydemir, Sakız, Doğan ve Aşıcı (2017), okuduğunu anlama stratejilerinin elektronik ortamlarda da geçerli olduğu varsayımından hareketle internet ortamında arama ve anlama stratejilerinin öğretime yönelik yürüttükleri çalışmada KSDM'nin kullanımını ele almış ve modelin bu süreçte olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuşlardır. Kaya ve Kurudayıoğlu'nun (2022) yaptıkları araştırmaya göre özetleme öğretiminde KSDM'nin kullanımı neticesinde öğrencilerin başarılı sonuçlar elde ettiği tespit edilmiştir. Kökçü ve Demirel (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada KSDM'den yararlanılarak geliştirilen işlemsel okuma modelinin öğrencilerin zihinsel imge oluşturma becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada, strateji öğretiminde kullanılan KSDM'nin öğretim sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Lin ve Cheng (2010) yaptıkları çalışmada KSDM'nin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde belirgin bir gelişme görülmüş, modelin aşamalı yapılandırması sayesinde öğrencilerin sorumluluğu üstlenme kapasitesinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, rehberli ve işbirlikli aşamaların öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırarak bağımsız çalışmaya geçişlerini kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir. Webb vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada modelin tarihsel gelişimi ve sınıf içi uygulamalarına etkileri incelenmiştir. Çalışmada KSDM'nin dinamik ve öğrenciye duyarlı bir öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilmiş ve sınıf içi uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenin anlamlı gözlem, esneklik ve etkileşim becerilerine sahip olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Fuentes ve Casinillo (2024) çalışmalarında Fen Bilimleri öğretiminde KSDM'nin etkili bir yöntem olup olmadığı üzerine araştırma yapmışlardır. Çalışmada KSDM'nin uygulandığı sınıfta uygulanmayan sınıfa göre konunun öğrenilmesi hususunda olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Alan yazınında KSDM'nin genellikle beceri öğretimi süreçlerindeki etkililiğine odaklanıldığı; okuma, özetleme, okuduğunu anlama, strateji öğretimi gibi farklı alanlarda modelin nasıl uygulanabileceğine ilişkin çeşitli uygulama örneklerinin sunulduğu görülmektedir (Ensar, 2014; Demir, 2022; Çoban Sural ve Aksoy, 2023; Türkben ve Temizyürek, 2017; Türkben ve Temizyürek, 2018; Uyar, 2015; Aydemir vd., 2017; Kaya ve Kurudayıoğlu, 2022; Kökçü ve Demirel, 2022). Bu çalışmaların ortak yönü, modelin öğretimsel süreçlerdeki işlevselliğine ışık tutarken genellikle deneysel ya da uygulamalı araştırma tasarımlarını tercih etmeleridir. Ancak bu çalışmalarda öğretmenlerin model hakkındaki algıları, deneyimleri ve önerileri sistematik biçimde ele alınmamış, dolayısıyla öğretmen bakış açısını merkeze alan nitel bir perspektif eksik kalmıştır.

Nitekim 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da KSDM, "Türkçe eğitiminde tüm kritik becerilerin öğretiminde kullanılabilen, yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu bir öğretim modeli" olarak tanımlanmakta, bu durum öğretmenlerin söz konusu modeli nasıl algıladıklarına ve sınıf içinde nasıl uyguladıklarına ilişkin verilerin önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen görüşlerini

odağına alan bir çalışmanın mevcut alan yazınındaki bu boşluğu doldurarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin modelin sınıf içindeki uygulanabilirliğine, karşılaştıkları zorluklara ve geliştirilmesine yönelik önerilerine ışık tutacak bulgular, KSDM'nin Türkçe öğretimi bağlamında daha etkin kullanılabilmesine yönelik yol gösterici bilgiler sunacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin sistematik biçimde incelenmesi, eğitimde yenilikçi yaklaşımların daha başarılı ve sürdürülebilir şekilde hayata geçirilebilmesi için kritik öneme sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan KSDM ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılar, KSDM'yi sınıflarında uyguluyorlar mı? Uygulamıyorlarsa uygulanmama sebepleri nelerdir?
2. Katılımcılar, KSDM'nin Türkçe öğretim sürecine sağladığı faydaları ve bu modelin öğretim sürecine katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Katılımcılar, KSDM'yi uygularken hangi zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorlukları aşmak için ne tür stratejiler geliştirmektedirler?
4. Katılımcılar, KSDM'nin farklı aşamalarını uygularken hangi beceri alanlarında (dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma) daha etkili sonuçlar aldıklarını düşünmekte ve bu becerilerdeki gelişimi hangi faktörlerle ilişkilendirmektedirler?
5. Katılımcılar, KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli bir şekilde uygulanabilmesi için hangi önerileri sunmaktadırlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin KSDM'ye ilişkin görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel yöntemler doğrultusunda tasarlanmış ve olgunun kendi doğal bağlamı içinde derinlemesine incelenmesini mümkün kılan durum çalışması deseni temel alınarak yapılandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmalar, belirli bir olguya ilişkin anlamların, katılımcıların bakış açıları doğrultusunda derinlemesine ve bağlamsal olarak incelenmesini hedefler (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Bu kapsamda, araştırma deseni olarak tercih edilen durum çalışması bir olay, süreç ya da kişi/kişiler hakkında kapsamlı betimlemeler yapılmasına ve incelenen olgunun mevcut hâliyle ortaya konmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Neuman, 2012; Creswell, 2016).

Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin uygulamaya dair gözlem, deneyim ve değerlendirmeleri aracılığıyla modelin sahadaki yansımalarının bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi hedeflenmiştir. Durum çalışması deseninin sağladığı esneklik ve derinlik, araştırmanın uygulamaya dair çok yönlü veri üretmesini mümkün kılabilmektedir. Bu doğrultuda veri toplama süreci, katılımcıların görüşlerinin doğal ortamda ve kendi deneyimlerine dayalı olarak ortaya konmasını esas alacak biçimde planlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde farklı devlet okullarında görev yapan toplam 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde, belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi esas alınmaktadır (Marshall & Rossman, 2014). Çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmenlerin 5. sınıf düzeyinde Türkçe derslerine giriyor olmaları ve KSDM hakkında bilgi sahibi olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin detaylı bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Erkek	16	66,67
	Kadın	8	33,33
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	5	20,83
	6-10 yıl	4	16,67
	11-15 yıl	8	33,33
	16-20 yıl	6	25,00
	21 yıl ve üzeri	1	4,17

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 24 öğretmenin %66,67'sinin erkek, %33,33'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışma grubunda erkek öğretmenlerin sayısal olarak kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında, en fazla öğretmen %33,33 oranıyla 11-15 yıl arasında deneyime sahipken bunu %25 ile 16-20 yıl aralığında deneyimi olan öğretmenler takip etmektedir. 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenlerin oranı %20,83 iken 6-10 yıl arasında deneyime sahip öğretmenler %16,67'lik bir orana sahiptir. 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı ise %4,17 ile en düşük grubu oluşturmaktadır. Bu bulgular, araştırma grubunun büyük çoğunluğunun orta ve ileri düzeyde mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin KSDM'ye ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların belirli sorular çerçevesinde yönlendirilmesine olanak sağlarken aynı zamanda esneklik sunarak yanıtların zenginleşmesini ve derinleşmesini mümkün kılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim ve KSDM hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin sorular yer alırken ikinci bölümde ise KSDM'ye ilişkin düşüncelerini ortaya koymalarını sağlayacak 6 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Taslak form, ölçme değerlendirme alanında uzmanlaşmış bir öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında görev yapan iki öğretim üyesine sunulmuş, alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca formun dil ve ifade açısından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla Türkçe eğitimi alanında görev yapan bir öğretim üyesinden de geri bildirim alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Süreç boyunca araştırmacılar, görüşmelere doğrudan katılmış ve birincil veri kaynağı olarak aktif rol üstlenmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş; gönüllülük esasına dayalı olarak onayları alınmıştır. Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla görüşmelerde paylaşılan bilgiler anonimleştirilmiş ve sadece araştırma kapsamında kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin sesli olarak kaydedileceği katılımcılara açıkça belirtilmiş ve bu kayıtların yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı vurgulanmıştır.

Araştırma süreci başlamadan önce ilgili üniversitenin Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmış ve araştırmanın etik ilkelere uygun biçimde yürütüleceği belgelenmiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmeler yalnızca Türkçe öğretmenleriyle yapılmış, bu görüşmeler okul ortamında, ders dışı zamanlarda ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ortalama 20 dakika sürmüş ve toplamda 24 öğretmenden görüş alınmıştır. Bu süreçte katılımcıların demografik bilgileri de toplanarak analiz aşamasına dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, elde edilen kapsamlı ve karmaşık verileri sistematik bir biçimde düzenleyerek veri içerisindeki ortak temaları, anlam birlikteliklerini ve örüntüleri ortaya çıkarmayı amaçlar (Patton, 2014). Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen görüşler yazılı metne dönüştürülmüş ve ardından analiz sürecine tabi tutulmuştur.

Veri analizi sürecinde, öncelikle öğretmenlerin verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak okunmuş, veriler anlamlı birimler hâlinde kodlanmış ve ardından kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama süreci esnasında araştırmacılar arasında oluşabilecek öznellik riskini azaltmak amacıyla kodlama işlemi karşılaştırmalı olarak yürütülmüş ve fikir birliği sağlanmayan durumlarda ortak karar alınana dek tartışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %91 olarak bulunmuştur. Bu oran, nitel araştırmalar için kabul edilebilir düzeyin üzerinde bir uyum sergilemektedir ve analiz sürecinin tutarlılığına işaret etmektedir. Elde edilen temalar daha sonra katılımcı ifadeleriyle desteklenmiş ve niteliksel bulgulara derinlik kazandırmak amacıyla doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Böylelikle hem öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarına hem de ortaya çıkan ortak görüş yapılarına bütüncül bir bakış sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada geçerlik, kullanılan veri toplama aracının doğru ve güvenilir sonuçlar elde etmesini sağlamak amacıyla dikkatlice ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun tasarımında konuyla ilgili uzman kişilerden alınan geri bildirimler doğrultusunda revizyonlar yapılmış ve formun açık, anlaşılır ve kapsamlı olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların KSDM hakkındaki deneyim ve görüşlerini doğal bir ortamda özgürce ifade etmelerine olanak tanınması, araştırmanın geçerliliğini artıran bir diğer önemli faktör olmuştur. Bu sayede öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında karşılaştıkları zorluklar ve uygulama süreçlerindeki deneyimlerini doğrudan yansıtmaları sağlanmış, böylece modelin eğitimdeki etkileri ve uygulama boyutları hakkında daha derinlemesine bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği verilerin analizi sırasında titizlikle korunmuştur. İçerik analizi süreci, iki araştırmacının bağımsız olarak çalışmasıyla başlamış ve her bir veri parçası anlamlı birimler hâlinde kodlanarak gruplandırılmıştır. Kodlama süreci, karşılaştırmalı bir şekilde yürütülmüş ve her türlü öznellikten kaçınılması amacıyla herhangi bir belirsizlik durumunda araştırmacılar arasında tartışmalar yapılmıştır. Bu sürecin sonunda görüş birliği sağlanmış ve veriler sistematik bir şekilde çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini desteklemek amacıyla kodlayıcılar arası uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül ile hesaplanmış ve kabul edilebilir düzeyin üzerinde bir uyum oranı elde edilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalar için yüksek kabul edilen bir güvenirlilik düzeyini göstermektedir. Böylelikle analiz sürecinin tutarlılığı sağlanmış ve elde edilen bulguların güvenilirliği pekiştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/04/2025

Belge sayı numarası= 108132

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinden elde edilen görüş ve önerilere ilişkin bulgular, KSDM'nin uygulanabilirliği bağlamında temalar hâlinde sınıflandırılmış ve ilgili tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Katılımcılara, KSDM'yi sınıf ortamlarında uygulayıp uygulamadıkları, uygulamıyorlarsa bunun nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuş; elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Katılımcıların KSDM'yi Uygulama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'yi uygulama durumları ve nedenleri	Evet	Uyguluyorum	TÖ1, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TÖ8, TÖ9, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ14, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22, TÖ23, TÖ24	20
	Kısmen	Fiziki koşulların yetersizliği	TÖ2, TÖ4, TÖ20	3
		Zaman kaynaklı uygulama engelleri	TÖ4	1
	Hayır	Fiziki koşulların yetersizliği	TÖ7	1
		Öğrenci özellikleri	TÖ7	1
Toplam				26

Tabloya 2'ye göre katılımcıların büyük çoğunluğu (n=20) KSDM'yi sınıfında uyguladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 3'ü modeli kısmen uyguladığını belirtmiş, bu durumda genellikle fiziki koşulların yetersizliği (n=3) ve zaman kaynaklı uygulama engelleri (n=1) gibi nedenler öne çıkmıştır. Modeli hiç uygulamadığını belirten 1 öğretmen ise bu tercihinin hem fiziki koşulların yetersizliği hem de öğrenci özellikleri ile açıklamıştır.

Genel olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun modeli tam ya da kısmen uyguladığı, uygulamada yaşanan sınırlılıkların ise daha çok çevresel ve yapısal koşullardan kaynaklandığı görülmektedir.

Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden TÖ8, "Modeli sınıfımda etkin bir şekilde uyguluyorum. Öğrencilerime sorumluluk devri yaparken adım adım rehberlik ederek onların bağımsızlıklarını geliştirmeyi hedefliyorum. Bu yöntem, öğrencilerimin derslere olan ilgisini artırdı ve onları daha fazla sorumluluk almaya teşvik etti." diyerek modelin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. Ancak TÖ20, "Fiziki koşullar sınırlı olduğu için modeli tam olarak uygulamakta zorluk yaşıyorum. Sınıfın düzeni ve araç-gereç eksiklikleri, öğrenciler arasında yeterli etkileşimi sağlamakta güçlük yaratıyor. Bu yüzden bazı etkinlikleri sadece kısıtlı bir şekilde uygulayabiliyorum." şeklinde, sınıfındaki fiziki koşulların uygulamanın tam anlamıyla hayata geçmesini engellediğini ifade etmiştir. TÖ4 ise "Zaman kısıtlamaları nedeniyle modelin her aşamasını uygulamak mümkün olmuyor. Ders süresi çok kısa ve öğrencilerle derinlemesine çalışacak zamanım olmuyor. Bu yüzden modelin tüm adımlarını eksiksiz bir şekilde uygulayamıyorum." diyerek zaman baskısının uygulama sürecini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Son olarak, "Sınıfımda öğrencilerim arasında çok farklı öğrenme hızına ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip bireyler var. Ayrıca sınıfın fiziki yapısı da etkinliklerin yapılabilmesi için uygun değil. Bu nedenle Kademeli Sorumluluk Devri Modeli'ni uygulayamıyorum." diyen TÖ7, hem sınıfın fiziki koşullarını hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını modelin uygulanabilirliğini engelleyen faktörler olarak gördüğünü belirtmiştir.

Katılımcılardan KSDM'nin öğretim sürecine olan katkılarına ilişkin düşüncelerini paylaşmaları istenmiş, elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Katılımcıların KSDM'nin Öğretim Sürecine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'nin öğretim sürecine katkıları	Kalıcı Öğrenme	Yaparak yaşayarak öğrenme	TÖ3, TÖ6, TÖ9, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ17, TÖ19, TÖ23	10
		Tekrar ve pekiştirme	TÖ12	1
		Ezbercilikten uzaklaşma	TÖ24	1
	Aktif öğrenme	Öğrenciyi sürece katma	TÖ1, TÖ14, TÖ18, TÖ21, TÖ22	5
	Öğrenci sorumluluğu	Sorumluluk alarak öğrenme	TÖ2, TÖ9, TÖ18, TÖ20, TÖ21	5
	Üstbilişsel gelişim	Strateji öğretimi ve bağımsız öğrenme	TÖ8, TÖ9, TÖ12, TÖ15, TÖ17	5
	Bireysel farklılıklar	Öğrenme stillerine duyarlılık	TÖ10	1
	Uygulama sınırlılıkları	Her sınıfta uygulanamama	TÖ1, TÖ18, TÖ22	3
		Zaman alıcılık	TÖ4, TÖ5, TÖ22	3
		Kalabalık sınıflar	TÖ1, TÖ22	2
	Genel değerlendirme	Katkısı yok	TÖ7	1
Toplam				37

Tablo 3'te yer alan verilere göre, katılımcılar KSDM'nin öğretim sürecine çeşitli açılardan önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü modelin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiş, özellikle “yaparak yaşayarak öğrenme” 10 katılımcı ile öne çıkmıştır. Bunun yanında tekrar ve pekiştirme ile ezbercilikten uzaklaşma gibi öğrenmenin niteliğine yönelik katkılar da dile getirilmiştir. Aktif öğrenme kategorisinde 5 katılımcı öğrencilerin sürece etkin biçimde katıldığını belirtmiş, bu durum modelin öğrenci merkezli yapısına işaret etmektedir. Öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmelerine olanak sağlayan yönü de yine 5 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca, strateji öğretimi ve bağımsız öğrenmeyi kapsayan üstbilişsel gelişim kategorisine 5 katılımcı görüşü yansımıştır. Modelin bireysel farklılıklara duyarlılığı ise yalnızca 1 katılımcı tarafından belirtilmiş olsa da bu vurgu modelin esnek yapısına dair bir ipucu sunmaktadır. Öte yandan bazı öğretmenler modelin uygulanabilirliğine dair sınırlılıklara da dikkat çekmiştir. Bu sınırlılıklar arasında her sınıfta uygulanamama, zaman alıcılık ve kalabalık sınıflar yer almakta olup toplamda 7 öğretmen bu tür güçlükleri ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen, modelin öğretim sürecine herhangi bir katkısının olmadığını belirtmiştir.

Genel olarak bulgular KSDM'nin öğretim sürecine katkı sağladığını düşünen katılımcıların sayısının oldukça fazla olduğunu, ancak uygulamada çeşitli sınıf içi ve çevresel faktörlerin süreci etkileyebildiğini göstermektedir.

Yukarıda görüldüğü üzere katılımcıların büyük bir bölümü KSDM'nin öğretim sürecine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda TÖ11, “*Öğrencilerim konuları yaparak ve yaşayarak öğrendiğinde bilgilerin daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum. Bu model öğrenciye sadece bilgi sunmakla kalmıyor, onu sürecin aktif bir parçası hâline getiriyor.*” sözleriyle kalıcı öğrenme ve aktif katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Benzer şekilde TÖ14, “*Öğrencilerin derse katılımı arttı, çünkü artık sadece dinlemiyorlar; düşünüyor, uyguluyor ve sorumluluk alıyorlar. Bu da öğrenmeye olan motivasyonlarını güçlendiriyor.*” diyerek aktif öğrenme ortamlarının öğrencilerin sorumluluk alma becerilerini de desteklediğini belirtmiştir. Öğrenci sorumluluğuna vurgu yapan TÖ2 ise, “*Kademeli sorumluluk devri, öğrencinin sürece sahip çıkmasını sağlıyor. Sorumluluğu fark eden öğrenci, derse daha ciddi yaklaşıyor.*” ifadesiyle bu modelin öğrencinin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını nasıl

dönüştürdüğünü ortaya koymuştur. Öte yandan modelin üstbilişsel gelişime katkı sunduğunu belirten TÖ9, “Öğrencilere sadece bilgi vermiyoruz, nasıl öğreneceklerini de öğretiyoruz. Bu modelle birlikte kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye başladılar.” şeklinde konuşmuştur. Bununla birlikte her öğretmenin uygulama süreci sorunsuz ilerlememektedir. Bu duruma işaret eden TÖ22, “Modelin katkısı elbette var ancak kalabalık ve heterojen sınıf yapısında bu modeli eksiksiz uygulamak oldukça zaman alıyor ve her sınıfta mümkün olmuyor.” diyerek uygulamadaki sınıf içi kısıtlılıklara dikkat çekmiştir.

Katılımcılardan KSDM’yi sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları sorun ve güçlükleri dile getirmeleri istenmiş, bu kapsamda elde edilen veriler temalar ve kategoriler doğrultusunda analiz edilerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Katılımcıların KSDM’yi Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Model uygulanırken karşılaşılan zorluklar	Zaman ve süreç yönetimi	Zaman yetersizliği	TÖ1, TÖ4, TÖ10, TÖ11, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ17, TÖ18, TÖ21, TÖ22, TÖ24	12
		Etkinliklerin uzun sürmesi	TÖ1, TÖ9, TÖ13, TÖ24	4
	Öğrenci kaynaklı zorluklar	Sorumluluk almama	TÖ2, TÖ13, TÖ18	3
		Okuma yazma bilmemek	TÖ1, TÖ9	2
		Bağımsız çalışmaya hazır olmama	TÖ18	1
	Sınıf koşulları	Kalabalık sınıf	TÖ3, TÖ4, TÖ9, TÖ12, TÖ13, TÖ15, TÖ16, TÖ20, TÖ21	9
		Sınıf düzeni ve disiplin	TÖ6	1
	Bireysel farklılıklar	Öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu	TÖ1, TÖ5, TÖ8, TÖ9, TÖ18, TÖ20	6
	Modelin doğasına ilişkin zorluklar	Basamakların uygulanmasında zorlanma	TÖ19, TÖ23	2
		Yönergelerin açık olmaması	TÖ23	1
	Teknik alt yapı eksikliği	İnternet bağlantısı sorunları	TÖ14	1
Toplam				42

Tablo 4’te yer alan verilere göre, katılımcılar KSDM’yi uygularken çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. En belirgin zorluklardan biri zaman ve süreç yönetimi ile ilgilidir. Katılımcıların büyük bir kısmı modelin uygulanmasının zaman alıcı olduğunu belirtmiş ve “zaman yetersizliği” en fazla dile getirilen (n=12) sorun olmuştur. Bu sorunun, öğretmenlerin uygulama sürecindeki esneklik ve süre kısıtlamaları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca etkinliklerin uzun sürmesi, zaman yetersizliğinin bir başka boyutunu oluşturmakta olup 4 katılımcı bu durumdan şikâyet etmiştir. Öğrenci kaynaklı zorluklar da önemli bir başlık oluşturmıştır. Özellikle “sorumluluk almama” ve “bağımsız çalışmaya hazır olmama” gibi durumlar, 3 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bu, öğrencilerin modelin gerektirdiği sorumlulukları almakta ve bağımsız çalışmada zorlanmalarının öğretmenler için bir engel oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca “okuma yazma bilmemek” gibi temel beceri eksiklikleri de 2 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu da öğrencilerin başlangıç seviyelerindeki eksikliklerinin öğretim sürecini zorlaştırabileceğini göstermektedir. Sınıf koşulları, modelin uygulanmasında karşılaşılan bir başka zorluk alanıdır. Kalabalık sınıflar, sınıf düzeni ve disiplin sorunları öğretmenlerin işini zorlaştıran faktörler arasında yer almıştır. Özellikle “kalabalık sınıf” durumu 9 katılımcı tarafından ifade edilmiştir ve sınıf yönetiminin modelin etkinliğini engelleyen bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bireysel farklılıklar da önemli bir engel olarak öne çıkmaktadır. “Öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu” 6 katılımcı tarafından zorluk olarak belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler

arasındaki farklı hız ve beceri seviyelerine uygun öğretim stratejileri geliştirmekte zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Modelin doğasına ilişkin olarak bazı katılımcılar (n=3) basamakların uygulanmasında zorlandıklarını ve yönergelerin yeterince açık olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca teknik alt yapı eksiklikleri de bir zorluk olarak öne çıkmış, özellikle “internet bağlantısı sorunları” bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılar, KSDM’yi sınıf ortamında uygularken bir dizi zorlukla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. TÖ1, “*Zaman yetersizliği nedeniyle bu modeli uygulamakta zorlanıyorum. Derste yeterince süre bulamıyorum ve etkinlikler öğrenciler tarafından tamamlanamıyor.*” diyerek zaman yönetimi sorununun en büyük engel olduğunu belirtmiştir. TÖ13 ise “*İlgili etkinlikler beklediğimden uzun sürüyor ve bu da sınıf içindeki diğer etkinlikleri olumsuz etkiliyor.*” demiş ve KSDM’ye dayalı etkinliklerin planlanan süreyi aşarak daha uzun sürdüğünü ve bu durumun sınıfın geri kalanındaki etkinliklere zaman ayıramamaya neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin sorumluluk almadığını ve derslere katılımı zorlandıklarını belirten TÖ18, “*Bazı öğrenciler sorumluluk almakta güçlük çekiyor ve bu, modelin etkinliğini azaltıyor.*” şeklinde bir görüş sunmuştur. TÖ9, “*Okuma yazma bilmeyen öğrencilerle bu modeli uygulamak çok zor. Öğrenciler temel becerilerde eksiklik gösteriyor.*” diyerek öğrencilerin akademik altyapılarındaki eksikliklerin modelin uygulanmasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Sınıf koşulları da bir başka engel olarak öne çıkmıştır. TÖ20, “*Kalabalık sınıflarda bu modeli uygulamak neredeyse imkânsız. Öğrenciler arasında farklı düzeyler var ve bu durum sürecin yönetilmesini zorlaştırıyor.*” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Ayrıca modelin doğasına ilişkin bir zorluk da TÖ23 tarafından “*Yönergeler yeterince açık değil. Bazen ne demek istiyor, şimdi ben ne yapacağım gibi sorular soruyorum kendime ve çaresiz hissediyorum. Öğrencilere anlatırken bunu böyle anlatırsam anlamazlar. Daha açık nasıl anlatacağım diye düşünmekten yoruldum.*” şeklinde dile getirilmiştir.

Katılımcılardan, KSDM’yi sınıf ortamında uygularken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek adına geliştirdikleri çözüm yolları ve stratejileri paylaşımları istenmiştir. Katılımcıların bu doğrultuda sundukları görüşler analiz edilerek Tablo 5’te temalar ve kodlar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 5.

Katılımcıların KSDM’yi Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara Yönelik Geliştirdikleri Stratejiler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Zorluklarla başa çıkma stratejileri	Bireysel farklılıklara uygun planlama	TÖ5, TÖ8, TÖ15, TÖ18	4
	Motivasyon artırıcı etkinlikler	TÖ6, TÖ12, TÖ20	3
	Ek çalışmalar / kısaltmalar / özet	TÖ10, TÖ11, TÖ22	3
	Deneme yanılma yöntemi	TÖ6, TÖ19	2
	İşbirlikçi öğrenme / akran desteği	TÖ9, TÖ18	2
	Ev ödevi / grup çalışması	TÖ17, TÖ24	2
	Oyunlaştırma / ödül kullanımı	TÖ12	1
	Görev ve proje temelli yaklaşımlar	TÖ1	1
	Teknoloji kullanımı / EBA videoları	TÖ14	1
	Zaman planlaması / farklı zamanlarda uygulama	TÖ4	1
	Grup düzenlemesi ve dengeleme	TÖ13	1
	Sürece alıştırma / küçük adımlarla ilerleme	TÖ18	1
	Sorumluluk bilinci kazandırma	TÖ2	1
	Kaynak takibi / öğretmen grupları	TÖ23	1
	Becerileri kısıtlama	TÖ16	1
	Zamana yayma	TÖ21	1
	Grup sayısının ayarlanması	TÖ3	1
Toplam			27

Tablo 5’te katılımcıların KSDM’yi uygularken karşılaştıkları zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm stratejilerine ilişkin veriler temalar ve kodlar kapsamında sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler farklı zorluklarla başa çıkabilmek için çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. En çok dile

getirilen strateji (n=4), bireysel farklılıklara uygun planlama yapmaktır. Bunu, motivasyonu artırmaya yönelik etkinlikler (n=3) ile ek çalışmalar, kısaltmalar veya özetlerden yararlanma (n=3) stratejileri takip etmektedir. Bazı öğretmenler ise deneme-yanılma yöntemiyle süreci şekillendirdiklerini (n=2), işbirlikçi öğrenme ve akran desteğinden faydalandıklarını (n=2) ya da süreci ev ödevi veya grup çalışmalarıyla desteklediklerini (n=2) belirtmişlerdir. Ayrıca tekil olarak dile getirilen çeşitli stratejiler de dikkat çekmektedir. Bunlar arasında oyunlaştırma ve ödül kullanımı, görev ve proje temelli yaklaşımlar, teknoloji entegrasyonu, zaman planlaması, grup düzenlemesi, küçük adımlarla ilerleme, sorumluluk bilinci kazandırma ve kaynak takibi gibi yöntemler yer almaktadır.

Katılımcılar, KSDM'yi uygularken karşılaştıkları güçlükleri aşabilmek için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, sınıf içerisindeki farklı öğrenme hızlarını ve düzeylerini dikkate alarak planlamalarını bu bireysel farklılıklara göre yeniden yapılandırdıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda TÖ15, *"Her öğrencinin aynı hızda ilerlemediğini gördükçe etkinlikleri aşamalara bölerek ve farklılaştırarak planlamaya başladım."* diyerek uygulamalarını bireyselleştirme yönünde değiştirdiğini aktarmıştır. Motivasyon eksikliğini aşmak için bazı öğretmenler dikkat çekici etkinliklere yönelmiştir. Örneğin TÖ6, *"Öğrencilerin ilgisini çekmek için daha yaratıcı etkinlikler geliştirmeye çalıştım. Eğlenceli içerikler katınca katılım arttı."* sözleriyle motivasyon artırıcı çalışmalar yaptığını vurgulamıştır. Süreci yönetmede zaman yetersizliğiyle karşılaşan öğretmenler ise ek çalışmalarla destekleyici çözümler üretmiştir. TÖ11 bu durumu, *"Etkinlik süresi uzadığında konuyu özetleyip evde pekiştirmeleri için kısa ödevler veriyorum."* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise belirli bir yöntem yerine deneme-yanılma yoluyla en uygun uygulama biçimini zamanla keşfettiklerini aktarmışlardır. TÖ19, *"Bazı şeyleri uygulamadan bilemiyorsunuz. Uygulayıp işe yarayıp yaramadığına göre şekillendiriyorum."* diyerek süreci tecrübeyle şekillendirdiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte işbirlikçi öğrenmeye dayalı çözümler üreten öğretmenler de olmuştur. TÖ18, *"Bazı öğrenciler diğerlerinden destek aldıklarında daha istekli oluyorlar. Akran desteği süreci kolaylaştırıyor."* diyerek işbirliğine dayalı bir yaklaşım benimsediğini ifade etmiştir. Ayrıca sınıf içi zamanı verimli kullanmak adına bazı öğretmenler görevleri ev ödevine dönüştürmüş ya da grup çalışmalarıyla süreci desteklemiştir.

Katılımcılar, KSDM'nin uygulanması sürecinde özellikle hangi beceri alanlarında daha etkili sonuçlar gözlemlediklerine ilişkin düşüncelerini paylaşmışlardır. Öğretmenlerin ifadeleri, modelin bazı dil becerilerinde daha belirgin katkılar sunduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda modelin öğrencilerin hangi alanlarda daha aktif ve başarılı hâle geldiği, hangi becerilerin gelişimine daha fazla katkı sunduğu yönündeki değerlendirmeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcı Görüşlerine Göre KSDM'nin Etkili Olduğu Dil Becerileri ve Gerekçeleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
KSDM'nin etkili olduğu dil becerileri ve gerekçeleri	Yazma	Hayal gücü, gelişim, yazılı ifade	TÖ1, TÖ5, TÖ9, TÖ11, TÖ12, TÖ15, TÖ17, TÖ18, TÖ19, TÖ21, TÖ22	11
	Konuşma	Kendini ifade etme, özgüven	TÖ1, TÖ2, TÖ13, TÖ16, TÖ18, TÖ21, TÖ24	7
	Dinleme/İzleme	Dikkat gelişimi, model alma	TÖ10, TÖ14, TÖ16, TÖ20, T21	5
	Okuma	Pratik, anlama	TÖ5, TÖ9, TÖ18, TÖ24	4
	Tüm beceriler	Bütüncül yaklaşım	TÖ3, TÖ6, TÖ8, TÖ23	4
	Değişkenlik	Duruma göre farklılık	TÖ4	1
Toplam				32

Tablo 6'dan elde edilen verilere göre katılımcıların KSDM'yi uygularken en etkili sonuçları yazma becerisinde aldıkları görülmektedir. Yazma becerisi toplamda 11 öğretmen tarafından olumlu sonuçlar elde ettikleri bir alan olarak belirtilmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerin hayal gücü ve yazılı ifadelerini geliştirebildiklerini, yazılı anlatımlarında daha yaratıcı ve etkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma becerisi de bir başka önemli gelişim alanıdır. 7 öğretmen konuşma becerisinde etkili sonuçlar aldıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda gelişme kaydettiklerini, özgüven kazandıklarını ve daha rahat konuşabildiklerini vurgulamışlardır. Dinleme/izleme becerisi de uygulanan modelle birlikte gelişim gösteren alanlardan biridir. 5 öğretmen, öğrencilerin dikkat gelişimi ve model alma konusunda olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Okuma becerisi ise diğer beceriler kadar etkili sonuçlar verememiştir. 4 öğretmen okuma becerisinde gelişim gözlemlediklerini ancak bu gelişimin daha sınırlı olduğunu belirtmiştir. Okuma becerisinde pratik yapma ve metin anlama konusunda öğrencilerin gelişim gösterdiği ifade edilmiş ancak bu beceri diğer becerilere göre daha az vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler ise dil becerilerinin bir bütün olarak geliştiğini, KSDM ile tüm becerilerin eş zamanlı olarak ilerlediğini belirtmişlerdir. 4 öğretmen dil becerilerinin birbirini destekleyerek geliştiğini, bu yaklaşımın öğrencilerin dilsel gelişimine fayda sağladığını vurgulamışlardır. Son olarak 1 öğretmen modelin uygulanmasında sınıf koşullarının etkisini göz önünde bulundurarak her sınıfın ihtiyacına göre farklı yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcı, öğrencilerin seviyelerindeki farklılıklar, sınıfın genel yapısı ve diğer etkenlerin modelin etkisini değiştirebileceğini ve öğretmenin bu durumlara göre uyarlamalar yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar KSDM'yi sınıf içinde uygularken farklı beceri alanlarında etkili sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı yazma becerisinde önemli gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmiştir. Örneğin TÖ9, *“Öğrenciler yazılı anlatımlarında daha yaratıcı olmaya başladılar ve hayal güçlerini daha etkili bir şekilde ifade edebildiler.”* diyerek yazma becerisinin model ile nasıl güçlendiğini vurgulamıştır. Bazı öğretmenler ise konuşma becerisinde önemli ilerlemeler kaydettiklerini belirtmiştir. TÖ2, *“Öğrenciler daha özgüvenli hale geldiler ve kendilerini ifade etmekte daha rahat oldular.”* diyerek modelin konuşma becerisini nasıl geliştirdiğini aktarmıştır. Dinleme ve izleme becerisi ile ilgili olarak TÖ16, *“Öğrenciler derse daha dikkatli odaklanıyorlar ve öğretmenin örneklerini daha iyi izliyorlar.”* diyerek bu becerinin gelişiminden bahsetmiştir. Okuma becerisi konusunda ise TÖ5, *“Okuma ve yazmada daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu iki beceri daha çok pratik gerektiriyor.”* sözleriyle öğrencilerin okuma pratiği yaparken bazı gelişmeler gösterdiğini ifade etmiştir. Dil becerilerinin bir bütün olarak gelişmesi, öğretmenlerin modelin etkili olduğunu düşündükleri başka bir alandır. TÖ23, *“Modelin tüm becerileri birbirini destekleyerek geliştirdiğini gözlemledim.”* diyerek bütüncül bir yaklaşımın dil becerilerine nasıl olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Son olarak TÖ4, *“Her öğrencinin öğrenme hızı ve beceri düzeyi farklı olduğu için bazen aynı modelin farklı aşamalarında öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı stratejiler uyguluyorum. Özellikle konuşma ve yazma becerilerinde daha fazla rehberlik sunarken okuma ve dinleme becerilerinde bağımsız çalışmaya daha fazla fırsat tanıyorum.”* diyerek modelin esnekliğinden ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanabilirliğinden bahsetmiştir.

Katılımcılardan, KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli uygulanabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaları istenmiştir. Katılımcıların sundukları görüşler analiz edilerek Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Katılımcıların KSDM'nin Türkçe Öğretiminde Daha Etkili Kullanılabilmesine Yönelik Önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	n
Sınıf yönetimi	Sınıf mevcutları azaltılmalı		TÖ3, TÖ4, TÖ9, TÖ12, TÖ13, TÖ20, TÖ21	7
	Sınıf/okul ortamı uyumlu olmalı		TÖ2, TÖ7	2
	Branş sınıfları olmalı		TÖ21	1
İçerik ve materyal	Etkinlikler azaltılmalı		TÖ10, TÖ11, TÖ13, TÖ15, TÖ22, TÖ23, TÖ24	7
	Yönerge ve içerikler sadeleştirilmeli		TÖ14, TÖ23	2
	Kılavuz kitaplar hazırlanmalı		TÖ16, TÖ23	2

Etkili kullanıma yönelik öneriler	Modelin uygulanması	Model yaygınlaştırılmalı	TÖ2, TÖ5, TÖ6, TÖ19	3
		Etkinliklere esneklik tanınmalı	TÖ10, TÖ13	2
		Temalarda sınırlı uygulanmalı	TÖ22	1
	Öğrenci düzeyi	Okuryazarlık seviyesi yeterli olmalı	TÖ1, TÖ9	2
		Seviyeye göre kitap/etkinlik	TÖ9, TÖ18	2
	Öğretmen yeterliliği	Üstbilişsel farkındalık ve donanım	TÖ9	1
		Öğretmen aktif rol almalı	TÖ17	1
		Öğretmenler eğitilmeli	TÖ8	1
	Ders yapısı	Ders saati artırılmalı	TÖ15	1
		Ders etkileşimli olmalı	TÖ18	1
	Erişim kolaylığı	Teknolojik erişim kolaylaşmalı	TÖ14	1
Toplam				37

Tablo 7'den elde edilen verilere göre öğretmenler KSDM'nin Türkçe öğretiminde daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için bir dizi öneri sunmuşlardır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf yönetimi konusunda çözüm önerileri geliştirmiştir. Özellikle sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu öneriye 7 öğretmen katılmıştır ve sınıfın daha verimli yönetilebilmesi için öğrencilerin sayısının sınırlı olması gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf ve okul ortamının daha uyumlu olması gerektiği, özellikle sınıfın fiziksel yapısının öğretim sürecine katkı sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Bu görüşe 2 öğretmen katılmaktadır. Ayrıca 1 öğretmen branş sınıflarının olması gerektiğini ifade etmiştir. İçerik ve materyal konusunda da öneriler sunulmuştur. Öğretmenler, etkinliklerin sayısının azaltılmasının öğretim sürecinin daha verimli hale gelmesine katkı sağlayacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu öneriye 7 öğretmen katılmıştır. Bunun yanında yönergelerin ve içeriklerin sadeleştirilmesi gerektiği, bu şekilde öğrencilerin daha kolay anlayabileceği bir format oluşturulmasının faydalı olacağı belirtilmiştir (n=2). 2 öğretmen ise kılavuz kitapların hazırlanmasının süreci daha anlaşılır ve düzenli hâle getireceği görüşündedir.

Modelin uygulanmasıyla ilgili olarak öğretmenler modelin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Modelin farklı sınıf seviyelerinde uygulanmasının genel başarıyı artırabileceği düşünülmektedir. Bu görüşe 3 öğretmen katılmıştır. Ayrıca etkinliklere esneklik tanınmasının önemli olduğu, öğretmenlerin gerektiğinde etkinlikleri değiştirebilme özgürlüğüne sahip olmalarının faydalı olacağı vurgulanmıştır. Öğrenci düzeyine ilişkin önerilerde ise öğrencilerin okuryazarlık seviyelerinin yeterli olmasının önemine dikkat çekilmiştir. Okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu durumlarda modelin etkisinin azaldığı ifade edilmiştir (n=2). Ayrıca seviyeye göre kitap ve etkinliklerin seçilmesinin öğrencilerin daha etkin bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir (n=2). Öğretmen yeterliliği konusunda ise öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve donanımının artırılması gerektiği önerilmiştir. Bu öneriye 1 öğretmen katılmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin modelin uygulanmasında aktif rol alması gerektiği ifade edilmiştir (n=1). Bir öğretmen ise öğretmenlerin modelle ilgili daha fazla eğitim alması gerektiği görüşündedir. Ders yapısına yönelik olarak ders saatinin artırılması gerektiği ve derslerin daha etkileşimli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak teknolojik erişimin kolaylaştırılması ve teknolojinin daha etkin bir şekilde derslerde kullanılmasına olanak tanınması gerektiği de belirtilmiştir (n=1).

Katılımcılar sınıf yönetimini daha etkili hale getirebilmek adına farklı çözümler üretmişlerdir. Örneğin bazı öğretmenler sınıf mevcudunun fazla olmasının etkisini azaltabilmek için sınıf mevcutlarını azaltmayı öneren stratejiler geliştirmiştir. TÖ3, *"Sınıf mevcudu fazla olduğunda bireysel ilgiyi artırmak zorlaşıyor. Bu nedenle sınıf mevcutlarını azaltarak daha verimli bir eğitim sağlanabileceğini düşünüyorum."* diyerek sınıf büyüklüğünün sınırlı olmasının daha iyi bir öğrenme ortamı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler içerik ve materyallerin daha etkin kullanılabilmesi için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Etkinliklerin sayısının azaltılmasının öğrencilerin daha derinlemesine

öğrenmelerini sağlayacağını belirten öğretmenler arasında yer alan TÖ10 bunu, *“Etkinliklerin fazla olması, modeli uygulamayı zorlaştırıyor. Bu yüzden etkinlikleri azaltıp bu modele daha fazla odaklanmak faydalı olacaktır.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler kılavuz kitaplarının hazırlanmasının öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyeceğini de vurgulamışlardır. TÖ16, *“Öğrencilerin yönlendirilmesi için kılavuz kitapların çok faydalı olacağını düşünüyorum. Bu kitaplar, öğretmenlerin modelin içeriğini daha etkili kullanmalarına yardımcı olacaktır.”* diyerek kılavuz kitaplarının önemine değinmiştir. Modelin uygulanmasında esnekliğin önemli olduğuna dikkat çeken öğretmenler, etkinliklerde esneklik tanınmasının öğrencilere daha uygun bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmişlerdir. TÖ13, *“Bazen belirlediğimiz etkinlikler her öğrencinin ihtiyacını karşılamayabiliyor. Etkinlikleri esnek bir şekilde uygulayarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapmayı tercih ederim.”* diyerek esnekliğin eğitim sürecini daha verimli hale getirdiğini ifade etmiştir. Öğrenci düzeyi de öğretmenlerin dikkatle üzerinde durdukları bir diğer konudur. Okuryazarlık seviyesinin yetersiz olduğu durumlarda modelin etkinliğinin azalacağına dikkat çeken TÖ1, *“Öğrencilerin okuryazarlık seviyesi modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çok önemli. Okuryazarlık düzeyleri yeterli olan öğrencilerde daha fazla ilerleme kaydedebiliyoruz.”* diyerek bu seviyenin eğitimdeki başarıyı doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Son olarak öğretmenlerin öğretim sürecinde aktif rol almaları gerektiği yönündeki görüşler de öne çıkmıştır. TÖ17, *“Öğretmenler, öğrencilerin modelden tam anlamıyla faydalanabilmesi için daha aktif bir rol alınmalıdır. Bunu sağlayacak araçlar ve stratejiler geliştirerek süreci daha etkili kılmalıdır.”* diyerek öğretmenlerin aktif katılımının sürecin başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin KSDM'nin Türkçe derslerinde uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara altı açık uçlu soru yöneltilmiş ve verilen cevaplar üzerinden çeşitli bulgular elde edilmiştir. Aşağıda bu bulgulara dayalı olarak yapılan analizlerin tartışma ve sonuç bölümü sunulmuştur.

Araştırma kapsamında katılımcılara derslerinde KSDM'yi uygulayıp uygulamadıkları, uygulamıyorlarsa bu durumu gerekçelendirmeleri yönünde bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda 24 öğretmenden 20'sinin KSDM'yi aktif olarak derslerinde uyguladığı, 3 öğretmenin ise modeli kısmen uyguladığı belirlenmiştir. Söz konusu 3 katılımcı, modelin sınıf ortamında tam anlamıyla uygulanamamasının nedenleri olarak “fiziksel koşulların yetersizliği” ile “zaman yönetimi güçlüklerini” öne sürmüştür. Katılımcılardan yalnızca biri KSDM'yi hiç uygulamadığını ifade etmiş ve bu tercihinin “sınıfın fiziksel yetersizlikleri” ile “öğrenci özelliklerinin modele uygun olmaması” şeklinde gerekçelendirmiştir. Bu bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%95,8) KSDM'yi tamamen ya da kısmen derslerinde uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan KSDM'nin öğretim sürecine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini gerekçeleriyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre yalnızca bir katılımcı KSDM'nin öğretim sürecine herhangi bir katkı sunmadığını ifade etmiştir. Buna karşılık diğer katılımcıların büyük çoğunluğu modelin öğretim sürecine çeşitli açılardan olumlu katkılar sağladığını belirtmiştir. Bu katkılar arasında özellikle “öğrencilerin sürece aktif katılımı”, “yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunması”, “bilginin tekrar edilerek pekiştirilmesi”, “ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşma”, “öğrencilerin sorumluluk alarak öğrenmeleri” ve “strateji öğretimi yoluyla bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmesi” gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte beş katılımcı KSDM'nin öğretim sürecine katkılarını sınırlı bulduklarını dile getirmiştir. Bu sınırlılıklar; modelin tüm sınıf düzeylerine hitap edememesi, öğrenme stillerine her zaman uygun olmaması ve uygulama sürecinin zaman alıcı olması gibi gerekçelere dayandırılmıştır. Bu durum, katılımcıların çoğunlukla olumlu değerlendirmelerine rağmen modelin uygulanabilirliğine ilişkin bazı pratik sınırlamaların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Araştırmanın bu konudaki bulguları Fisher ve Frey'in (2008) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Zira Fisher ve Frey'e göre KSDM bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Aynı şekilde Demir (2022) de KSDM'nin Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir model olduğunu belirtmiştir. Ensar (2014) tarafından hazırlanan çalışmada da KSDM'nin beceri eğitiminde ilerleme sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Fuentes ve Casinillo (2024)

çalışmalarında Fen Bilimleri öğretiminde KSDM'nin etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinin önceki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermesi, modelin öğretim sürecine katkılarına yönelik genel bir eğilimi yansıtmaktadır. Bu bağlamda KSDM'nin özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarıyla örtüşen yönleri ön plana çıkmakta, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol üstlenmesini destekleyen pedagojik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi yönündeki gözlemleri, modelin bilişsel ve duyuşsal kazanımları destekleyici niteliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların dile getirdiği uygulamaya yönelik sınırlılıklar, modelin her öğretim ortamında aynı düzeyde etki gösteremeyeceğine işaret etmektedir. Bu durum, uygulayıcıların sınıf yönetimi becerileri, dersin planlanması ve öğrenme ortamlarının fiziksel koşulları gibi değişkenlerin modelin başarısında belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Bu bağlamda KSDM'nin daha işlevsel bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin modelin tüm aşamalarına yönelik yeterliklerinin artırılması ve uygulama sürecine yönelik destekleyici öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışmada, sınıfında KSDM'yi uygulayan öğretmenlerin daha çok hangi konularda zorluk yaşadığını belirlemek için sorulan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, modeli uygulayan 23 öğretmenin 11 farklı konuda zorluk yaşadıkları tespit edilmiş, en çok zorlanılan hususların da zaman yetersizliği (n=12) ve sınıfların kalabalıklığı (n=9) olduğu görülmüştür. Hemen ardından öğrencilerin öğrenme hızı ve düzeyinin farklı oluşu (n=6) KSDM'nin uygulanmasını zorlaştıran etmen olarak belirtilmiştir. Buna göre KSDM'nin uygulanabilmesi için gerekli zaman ve uygun sınıf mevcuduna gereksinim duyulduğu söylenebilir. Bu sınırlılıklar farklı öğretim modellerinde de gözlemlenmiştir. Örneğin, Montessori eğitimi üzerine yapılan bir çalışmada Montessori yönteminin çocuklarda sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme becerilerini geliştirdiği, ancak her sınıf ortamında uygulanmasının zor olabileceği belirtilmiştir (Kuşçu, Bozdaş, ve Yıldırım Doğru, 2014). Sarıtaş (1999) çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin birçok olumlu yanının olduğunu, ancak bu yöntemin de sınıf içi uygulamalarda zaman yönetimi ve öğrenci farklılıklarına duyarlılık açısından sınırlılıkları olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular KSDM'nin uygulanabilirliğinin yalnızca pedagojik tercih meselesi olmadığını, aynı zamanda yapısal ve çevresel faktörlere bağlı olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle zaman yönetimi ve sınıf mevcudu gibi unsurlar, modelin tüm basamaklarının amacına uygun biçimde işletilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu ya da ders saatlerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğretmenlerin modelin tüm aşamalarını planlı ve sistematik biçimde uygulamakta zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler arası bireysel farklılıkların fazla olduğu sınıflarda da modelin gerektirdiği bireyselleştirilmiş yönlendirmelerin aksayabileceği görülmektedir. Benzer sınırlılıkların farklı öğretim modelleri için de geçerli olması, bu tür yapılandırmacı yaklaşımların yalnızca kuramsal düzeyde değil, uygulama koşulları açısından da titizlikle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Nitekim örneklerde de görüldüğü üzere Montessori ya da işbirlikli öğrenme gibi yöntemler de belirli bağlamlarda güçlü etkilere sahip olsa da uygulayıcıların zaman, materyal ve öğrenci özellikleri gibi değişkenlerle başa çıkamadığında etkinliklerini yitirebilmektedir. Dolayısıyla KSDM'nin daha işlevsel ve yaygın bir biçimde uygulanabilmesi için yalnızca öğretmen yeterliklerinin artırılması değil, aynı zamanda uygun öğretim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının ideal seviyelere çekilmesi, öğretmenlere zaman yönetimi konusunda destek verilmesi ve modelin uygulamasını kolaylaştıracak araç ve materyallerin geliştirilmesi sürecin başarıya ulaşmasında önemli rol oynayabilir.

Katılımcıların, karşılaştıkları zorluklar karşısında “bireysel farklılıklara uygun planlama”, “motivasyon artırıcı etkinlikler”, “ek çalışmalar / kısaltmalar / özet”, “deneme yanılma yöntemi”, “işbirlikli öğrenme / akran desteği”, “ev ödevi / grup çalışması”, “oyunlaştırma / ödül kullanımı”, “görev ve proje temelli yaklaşımlar”, “teknoloji kullanımı / eba videoları”, “zaman planlaması / farklı zamanlarda uygulama”, “grup düzenlemesi ve dengeleme”, “sürece alıştırma / küçük adımlarla ilerleme”, “sorumluluk bilinci kazandırma”, “kaynak takibi / öğretmen grupları”, “becerileri kısıtlama”, “zamana yayma” ve “grup sayısının ayarlanması” gibi etkinlik ve çalışmalar olmak üzere 17 farklı çözüm yolu geliştirdikleri tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin sınıf içinde öğrencileri desteklemek adına birçok çalışma yaptıkları görülmektedir. Bu konuda Mosby ve Hamilton (2022) da öğrencilerin karmaşık görevleri tamamlayabilmeleri için yeterli zaman ve destek sağlanmasının

önemini vurgulamışlardır. Örneğin Kokotsaki, Menzies ve Wiggins (2016), öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak öğrencilerin projelerini planlamalarına yardımcı olduklarını ve bu sayede zaman yönetimini daha etkili hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Topping, Buchs, Duran ve van Keer, (2017) öğretmenlerin işbirlikçi öğrenme uygulamalarında öğrencilerin birbirlerine destek olmalarını sağlamak için stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca karşılaştıkları zorluklara tepki vermekle kalmayıp aynı zamanda yaratıcı ve esnek stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmen yeterliklerinin ve mesleki özerkliğin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin uygulama sürecinde edindikleri deneyimlerin modelin sürdürülebilirliği açısından kritik olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmen deneyimlerinin paylaşılabileceği mesleki öğrenme topluluklarının teşvik edilmesi modelin etkili biçimde yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

Çalışmada ulaşılan bir başka sonuca göre katılımcıların KSDM'yi daha çok yazma (n=11) ve konuşma (n=7) becerilerinin öğretiminde etkili bir model olarak gördükleridir. Hemen ardından dinleme/izleme becerisinin geldiği (n=5) tespit edilmiştir. Katılımcıların bu husustaki gerekçelerine bakıldığında ise yazma becerisinde “hayal gücü, gelişim, yazılı ifade”, konuşma becerisinde “kendini ifade etme, özgüven” ve dinleme/izleme becerisinde “dikkat gelişimi, model alma” konusunda etkili olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu konudaki tespitlerinin MEB (2024) öğretim programıyla örtüştüğü görülmektedir. Çünkü programda KSDM'nin Türkçe öğretiminde kritik becerilerin tümünün öğretiminde kullanılabileceği belirtilmektedir. Ortlieb ve Schatz (2019) de yaptıkları çalışmada KSDM'nin yazma sürecinde öğrencilerin fikir üretme, yazma ve gözden geçirme aşamalarında öğretmen desteğiyle bağımsızlık kazanabileceklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Lin ve Cheng'e (2010) göre KSDM öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirgin bir biçimde geliştirmiş, öğrencilerin sorumluluk üstlenme kapasitesini artırmış, bağımsız çalışmaya geçişi kolaylaştırmış ve kendilerine olan güveni artırmıştır. Bu bulgular, KSDM'nin özellikle üretim ve ifade odaklı dil becerilerinde öğretimsel bir avantaj sunduğunu göstermektedir. Modelin yapılandırmacı yaklaşımı desteklemesi, öğrencilerin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirerek öğrenmeye daha aktif katılım sağlamalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca öğretmen rehberliğinin giderek azaldığı bu süreçte öğrencilerin bağımsız öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri beceri gelişimini sürdürülebilir kılmaktadır. Bu çerçevede KSDM'nin özellikle yaratıcı ve iletişim temelli becerilerin öğretiminde öncelikli olarak tercih edilmesi gerektiği söylenebilir.

Son olarak araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre katılımcıların KSDM'nin sınıflarda daha etkili uygulanabilmesi için “sınıf mevcutlarının azaltılması”, “sınıf/okul ortamının uyumlu olması”, “branş sınıflarının olması”, “etkinliklerin azaltılması”, “yönerge ve içeriklerin sadeleştirilmesi”, “kılavuz kitapların hazırlanması”, “KSDM'nin yaygınlaştırılması”, “KSDM ile ilgili etkinliklere esneklik tanınması”, “KSDM'nin temalarda sınırlı uygulanması”, “Öğrenci okuryazarlık seviyelerinin yeterli düzeye getirilmesi”, “öğrenci seviyesine göre kitap/etkinlik hazırlanması”, “öğretmenlerin üstbilişsel farkındalık ve donanımlarının artırılması”, “öğretmenin daha aktif rol alması”, “öğretmenlere KSDM ile ilgili eğitim verilmesi”, “Türkçe ders saatlerinin artırılması”, “dersin etkileşimli olması” ve “okullarda teknolojik erişimin kolaylaştırılması” şeklinde önerilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda da benzer önerilerin olduğunu görmek mümkündür. Fisher ve Frey (2008) KSDM'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretim materyallerinin sadeleştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulamışlardır. Muhammad & Nasirudeen (2015) öğretmenlerin KSDM'yi sınıflarında daha etkili uygulayabilmeleri için öğretmen eğitiminin önemine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılması gerektiğini belirtmektedirler. Webb vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada da KSDM'nin dinamik ve öğrenciye duyarlı bir öğretim yaklaşımı olduğu ifade edilmiş ve sınıf içi uygulamaların başarılı olabilmesi için öğretmenin anlamlı gözlem, esneklik ve etkileşim becerilerine sahip olması gerektiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların önerileri modelin daha işlevsel ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanabilmesi için hem yapısal hem de pedagojik düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen eğitimi, materyal geliştirme ve sınıf ortamının düzenlenmesi gibi alanlarda yapılacak destekleyici düzenlemeler KSDM'nin etkililiğini artırabilir. Ayrıca modelin tüm sınıf düzeylerinde ve farklı öğrenci profillerinde uygulanabilirliğini sağlamak adına esnek

ve uyarlanabilir uygulama kılavuzlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda KSDM'nin öğretim süreçlerinde uygulanması yalnızca öğretmen yeterlikleriyle değil, aynı zamanda sistemsel altyapı ve politikalarla da desteklenmelidir.

Araştırmanın sonuçlarından ve öğretmenlerin önerilerinden hareketle şunlar söylenebilir:

- Türkçe derslerinde KSDM'nin kullanımı pedagojik açıdan uygun ve verimli bulunmakla birlikte bu verimliliğin sağlanabilmesi için yeterli süreye ve uygun fiziki koşullara ihtiyaç duyulmaktadır.
- KSDM'nin etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi öğretmenlerin bu modele ilişkin yeterli bilgi ve beceriyle donatılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programlarının düzenlenmesi önem arz etmektedir.
- Modelin başarıyla hayata geçirilebilmesi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin KSDM'nin gerektirdiği bilişsel ve duyuşsal yeterliklere uygun olmasına bağlıdır.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, sınıf içi uygulamaların öngörülen süre içinde etkin bir şekilde yürütülmesini zorlaştırarak modelin uygulanabilirliğini sınırlandırabilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/04/2025

Belge sayı numarası= 108132

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, her iki yazar da araştırmanın tüm aşamalarında eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması ortaya çıkaracak bir ilişki ya da durum bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aktaş, E. ve Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School*, 73, 3527-3556.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aydemir, Z., Sakız, G., Doğan, M. C., ve Aşıcı, M. (2017). Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli kullanılarak öğretilen internette arama-anlama stratejilerine yönelik öğrencilerin yansıtıcı düşünme eylemleri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 629-640.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve nitel araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çoban Sural, Ü. ve Aksoy, N. (2023). Okuduğunu anlama öğretiminin tarihsel arka planı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 124- 147. <https://doi.org/10.37217/tebd.1202956>
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60. <https://doi.org/10.21666/muefd.1025897>

- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.
- Ensar, F. (2014). Skill education in Turkish language teaching: Gradual Release of Responsibility Model. *International Online Journal of Educational Sciences* 6(1), 231 - 242).
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: a framework for the Gradual Release of Responsibility*. Virginia: USA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fuentes, A. G., & Casinillo, L. (2024). Assessing the effect of the gradual release of responsibility (grr) model in teaching science. *Asian Journal of Assessment in Teaching and Learning*, 14(1), 15-24. <https://doi.org/10.37134/ajatel.vol14.1.2.2024>
- Graves, M. F. & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. In G. G. García (Ed.), *English learners: Reaching the highest level of English literacy* (pp. 96-124). Newark, DE: International Reading Association.
- Karakoç Öztürk, B. ve Alyaprak, A. M. (2024). 2019 ve 2024 ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1122-1158. <https://doi.org/10.32321/cutad.1558058>
- Kaya, K. ve Kurudayıoğlu, M. (2022, Ekim). *Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli ile özetleme öğretimi: bir ders durumu örneği [öz]*. 14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>
- Kayman, F. ve Özdemir, H. (2025). 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Öğretmen görüşleri ve öneriler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-531. <https://doi.org/10.30703/cije.1567388>
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y. ve Yıldırım Doğru, S. (2014). Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 307-322.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş. (2022). İşlemsel Okuma Modeli'nin öğrencilerin zihinsel imaj oluşturma becerilerine etkisi. *Journal of History School*, 61, 4043-4067.
- Lin, N. C., & Cheng, H.-F. (2010). Effects of gradual release of responsibility model on language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4835-4840. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.783>.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy* 12(2), 176-199.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Muhammad, M. U. & Nasirudeen Z. B. (2015, November). *Rethinking strategy: Gradual Release of Responsibility as an effective means to enhance formative assessment in early grade instruction*. Being a paper presented at the Second National Conference organized by the Faculty of Education and Extension Services, Usmanu Danfodiyo University, Sokoto.
- Mosby, A., & Hamilton, S. (2022, September 14). *The role of cognition in the Gradual Release of Responsibility Model*. Erişim adresi: <https://www.edutopia.org/article/role-cognition-gradual-release-responsibility-model/>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar I-II. cilt (5. Basım)*. İstanbul: Yayın Odası.

- Ortlieb, E. & Schatz, S. (2019). Gradual Release of Responsibility and close reading: A path to student success. In K. Hinchman & D. Appleman (Eds.), *Adolescent literacies: a handbook of practice-based research* (pp. 171-186). Emerald Publishing.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods (4th edition)*. Sage Publication.
- Pearson, P. D. & Gallagher, G. (1983). The Gradual Release of Responsibility Model of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 112-123.
- Sarıtaş, E. (1999). İlköğretim I. devrede işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 97-104
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: from principles to practical implementation*. London: Routledge.
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel okuma modelini temel alan Türkçe öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi. *Turkish Studies* 13(4), 1237-1268
- Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2017). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin rolü. *Kesit Akademi Dergisi*, 7, 374-388.
- Ulutan, E. (2018). *Dünyada eğitim trendleri ve ülkemizde STEM öğrenme etkinlikleri: MEB K12 okulları örneği*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Webb, A., Massey, D. D., Goggans, S., & Flajole, K. (2019). Thirty-five years of the gradual release of responsibility: Scaffolding toward complex and responsive teaching. *The Reading Teacher*, 73(1), 75-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, rapid advancements in science and technology have profoundly transformed and shaped nearly every aspect of human life from healthcare to industry and from communication to education. As a result, it has become essential for countries to reevaluate their education systems or implement reforms in their curricula to cultivate individuals capable of responding to the demands of the modern era. To equip individuals with 21st-century skills such as creativity, critical thinking, problem solving, learning how to learn, using learning strategies, metacognitive skills, and decision making, Türkiye undertook a comprehensive curriculum reform in 2024.

During this period of change, the Century of Türkiye Education Model (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli), which is grounded in a holistic instructional approach, was introduced. Beginning in the 2024–2025 academic year, this model began to be implemented at the preschool, first grade of primary school, fifth grade of middle school, and ninth grade of high school. The Turkish language course was among the subjects where this new instructional model was applied for the first time.

The Middle School Turkish Language Course Curriculum (Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, OTDÖP) under the Century of Türkiye Education Model introduced several innovations to the teaching process. One of the most notable innovations in this program is the inclusion of the “Gradual Release of Responsibility Model” (GRRM), which is based on a constructivist approach to teaching core competencies. According to Pearson and Gallagher (1983), the model is based on the idea that, at the beginning of the learning process, the cognitive load is largely carried by the teacher, and then systematically and deliberately transferred to the student over time.

As stated in the Middle School Turkish Language Course Curriculum of the Century of Türkiye Education Model, the GRRM is “a teaching model compatible with the constructivist approach that can be used in the instruction of all the critical skills in Turkish language education.” However, it has been observed that no studies have yet examined the opinions and practices of teachers, key stakeholders in this process, regarding this model. Therefore, this study aims to identify Turkish language teachers’

opinions and suggestions concerning the applicability of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM), which has been included for the first time in the Turkish Language Course Curriculum.

Method

This study was designed in accordance with qualitative research methods. It was structured on the basis of a case study design, which allows for an in-depth examination of the phenomenon within its natural context. The case study design, chosen as the research framework, enables comprehensive descriptions of an event, process, or individuals, and facilitates the presentation of the phenomenon as it currently exists.

The study group consisted of 24 Turkish language teachers working in various public schools during the 2024–2025 academic year. The main criteria for selecting the study group were that the teachers were teaching Turkish to 5th-grade students and had knowledge of the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM). A semi-structured interview technique, suitable for qualitative research design, was used. The interview form included six open-ended questions to elicit the teachers' thoughts on the GRRM.

Throughout the process, the researchers actively participated in the interviews and played an active role as primary data sources. Before the interviews began, participants were provided with detailed information about the purpose, scope, and procedure of the study, and their consent was obtained on a voluntarily basis. Participants were informed that the interviews would be audio-recorded and that these recordings would be used solely for scientific purposes.

To analyze the qualitative data obtained in this study, the content analysis was employed. The teachers' opinions were transcribed into written form and then subjected to the analysis process.

Result and Discussion

In this study, participants were first asked whether they implemented the Gradual Release of Responsibility Model (GRRM) in their classes; if not, they were invited to explain their reasons. According to the data obtained, 20 out of 24 participants stated that they implemented the GRRM in their lessons, three reported partial implementation, and one indicated that they did not implement the model at all.

When asked to explain whether they believed the GRRM contributed to the instructional process, only one participant expressed the view that the model did not provide any benefit. In the study, responses to questions aimed at identifying the challenges faced by teachers who implemented the GRRM in their classrooms revealed that 23 of them experienced challenges in 11 different areas. The most commonly cited challenges were a lack of time and overcrowded classrooms. These were followed by the differing learning speeds and levels among students, which were noted as significant factors complicating the implementation of the model.

It was also found that participants developed various coping strategies to address the challenges they encountered during GRRM implementation. Another conclusion drawn from this study was that participants perceived the GRRM particularly effective for teaching writing and speaking skills, followed closely by listening/viewing skills.

Finally, this study revealed that participants stated reducing class sizes and the number of activities/textbook activities as key recommendations to enable more effective implementation of the GRRM in classrooms.



Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi Amacıyla Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması*

*Selçuk DOĞAN***
*Bayram BAŞ****

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan teknoloji tabanlı ders materyallerini değerlendirmek üzere bir analitik dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirmek ve söz konusu DPA'nın geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin kanıtları ortaya koymaktır. Çalışma verileri, Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği bölümünde 3. Sınıf olarak eğitim gören ve 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde "Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı" isimli seçmeli dersi seçen 23 öğrencinin söz konusu ders kapsamında hazırlamış olduğu materyaller ile bu materyallerin alan uzmanları tarafından değerlendirmesiyle elde edilmiştir. DPA'nın geçerliliğine ilişkin kanıtları toplamak için alan uzmanlarının DPA'da bulunan her bir ölçüt ve alt ölçütlere ilişkin görüşleri alınmış; güvenilirliğe ilişkin kanıtlar için ise puanlayıcılar arası korelasyon ve güven aralığı hesaplanmıştır. Çalışma bulguları DPA'da yer alan ölçütler ve bunlara yönelik alt ölçütlerin uygunluğu ve yeterliği konusunda uzmanlar arasında fikir birliği olduğunu, aynı ve farklı puanlayıcıların değerlendirmeleri arasında da yüksek düzeyde tutarlılık olduğunu göstermiştir. Çalışma sonucunda geliştirilen DPA'nın Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan teknoloji tabanlı materyalleri değerlendirebilecek nitelikte bir araç olduğu ortaya konulmuştur. **Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, materyal geliştirme, dereceli puanlama anahtarı geliştirme

Developing an Analytical Rubric for Evaluating Technology-Based Material Design Skills in Turkish Language Teaching

Abstract

The aim of this study is to develop an analytical rubric (AR) for evaluating technology-based course materials prepared in Turkish Language Teaching and providing evidence regarding the validity and reliability of the AR. The study data were obtained by evaluating the materials prepared by 23 students studying as 3rd year students in the Department of Turkish Language Teaching, Faculty of Education, Yozgat Bozok University, who selected the elective course titled "Material Design in Turkish Language Teaching" in the 2023-2024 academic year, within the scope of the course in question and by evaluating these materials by field experts. To gather evidence regarding the validity of the AR, expert opinions were collected for each criterion and sub-criterion included in the rubric. For reliability evidence, inter-rater correlation coefficients and confidence intervals were calculated. The study findings indicated that there was a consensus among experts regarding the appropriateness and adequacy of the criteria and sub-criteria in the AR, and that there was a

* Bu çalışma Prof. Dr. Bayram BAŞ danışmanlığında, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "Türkçe Öğretim Programındaki Özelliklere Yönelik Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Yetkinliğine ve Tutumlarına Etkisi" isimli doktora tezinin verilerinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Bozok TÖMER, selcuk.dogan@bozok.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-2502-5776

*** Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, bbas@yildiz.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3569-9395

high level of consistency between the evaluations of the same and different raters. As a result of the study, it was concluded that the developed AR is a tool for evaluating technology-based materials prepared for Turkish language teaching.

Keywords: Turkish language teaching, material development, rubric development

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi ve özellikle mobil telefon kullanımının yaygınlaşması dünyadaki eğitim-öğretim uygulamalarını derinden etkilemiştir. Dil öğretim süreci, doğası gereği birçok yönden desteklenmesi gereken bir süreçtir. Bu sebeple teknolojik gelişmelerden dil öğretim süreci de etkilenmiş, dil öğretim yöntem ve tekniklerinde köklü değişimler yaşanmıştır. Bu bağlamda teknoloji; dil öğretim süreci, dil öğretiminde kullanılan materyaller, öğretim yöntemleri ve öğrenme stratejileri üzerinde geniş bir etki alanı yaratmaktadır.

Özellikle mobil cihazların ve dijital teknolojilerin yaygınlaşması, dil öğretiminde kullanılan materyallerin daha ulaşılabilir ve çok yönlü olmasını zorunlu kılmıştır. Geleneksel sınıf ortamıyla sınırlı kalmayan yeni nesil dil öğretim uygulamaları, öğrenmeyi zamana ve mekâna bağlı olmaktan çıkararak bireyselleştirilmiş ve sürekli bir öğrenme süreci hâline dönüştürmüştür.

Teknolojinin dil öğretimindeki rolü, bilgisayar destekli dil öğrenimi (CALL) ve mobil destekli dil öğrenimi (MALL) gibi kavramları hayatımıza dahil etmiştir. İnsanların elinden düşmeyen mobil teknolojiler, dil öğretimi noktasında daha önce görülmemiş imkânlar sunmaktadır (Ekmekçi, 2018, s. 12; Lin, 2009, s. 7). Bu durum özellikle dil öğretimi amacıyla hazırlanan materyal ve platformlarda kendini göstermektedir. Dil öğretimi amacıyla hazırlanan teknoloji tabanlı materyaller ya da platformlar aracılığıyla insanlar, toplu taşımada bile vakitlerini yabancı dil öğrenmek için kullanabilmektedir. Bu sebeple son yıllarda birçok teknoloji tabanlı dil öğretim platformu ya da materyali uygulama olarak geliştirilmiştir.

Bu uygulamaların; öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek (Kurt Dizbay, 2023, s. 529), motivasyonlarını artırmak (Yu vd., 2022, s. 546), öğretimi kişiselleştirmek (Sampson ve Zervas, 2012, s. 441) ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamak gibi faydaları bulunmaktadır. Bu sebeple günümüzde dil öğretim süreci çeşitli teknolojik araçlarla desteklenmekte ve öğrencilerin temel ders materyallerinin dışında da yardımcı kaynaklar aracılığıyla dil öğrenim süreçlerinin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır.

Dil öğretiminde yaygın olarak başvuru yöntemlerinden biri, temel ders materyali olarak ders kitaplarının kullanılmasıdır. Ders kitapları, ilgili dersin genel ve özel hedeflerini belirleyerek sınıf içi öğretim sürecini yapılandıran; öğretim yöntemlerini, dersin aşamalarını, çalışma biçimlerini ve öğretmen-öğrenci etkileşimini yönlendiren temel kaynaklar arasında yer almaktadır (Göçer, 2007, s. 32). Ancak, dil öğretim süreci yalnızca ders kitaplarına dayalı yürütülen bir süreç değildir; ders kitapları bu sürecin önemli bir bileşeni olmakla birlikte, tek başına yeterli olmamaktadır. Dil öğretiminin doğası gereği, öğretmenler sürekli olarak ek materyal geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Peçenek, 2005, s. 87). Bu sebeple birçok dil öğretim seti; ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kitabı, etkileşimli kitap gibi birden fazla ders materyalinin birleşiminden oluşmaktadır. Dil öğretim setlerinin zenginliğine rağmen birçok öğretmen dil öğretim sürecinde yardımcı kaynaklara ihtiyaç duymaya devam etmektedir. Bu sebeple birçok dil öğreticisi, dil öğrenim sürecini hazırladığı yardımcı materyallerle desteklemeye çalışmaktadır.

Bu noktada öğretmenin rolü yalnızca materyal geliştirici olmakla da sınırlı değildir. Öğretmen aynı zamanda mevcut materyalleri değerlendiren ve ihtiyaçlara göre uyarlayan bir rehber olarak da ön plana çıkar. Özellikle teknoloji temelli öğretim ortamlarında, öğretmenler farklı dijital platformlar üzerinden geniş kapsamlı materyal havuzlarına erişim sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, bu materyal havuzlarından etkili ve pedagojik açıdan uygun içerikler seçmek, belirli bir alan bilgisi, dijital okuryazarlık ve deneyim gerektirmektedir. Bu nedenle, günümüzde öğretmen; yalnızca materyalin pasif kullanıcısı değil, aynı zamanda seçici bir analist ve yaratıcı bir tasarımcı olarak konumlanmaktadır (Li vd., 2023, s. 135). Öğretmenlerin bu çok yönlü rolü, dil öğretiminde materyal kullanımına yönelik yaklaşımları da dönüştürmekte; öğretim sürecinde daha esnek, etkileşimli ve öğrenci merkezli uygulamalara olanak tanımaktadır.

Dil öğretim sürecinde öğretmenleri materyal geliştirmeye yönelten önemli etkenlerden biri de görsel içerik ihtiyacıdır. Görseller, dil öğretiminde yalnızca estetik bir unsur değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini derinleştiren, anlamayı kolaylaştıran ve çoklu duyuşsal etkileşimi destekleyen pedagojik araçlardır. Görsel materyaller, sözel ve soyut iletileri somutlaştırarak öğrencilerin dili anlamlandırma, yorumlama ve kullanma becerilerini geliştirir. Bu yönüyle görseller, öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu artıran, öğrenmenin kalıcılığını destekleyen temel unsurlardan biri hâline gelmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar, dil öğretiminde görsel kullanımının çok boyutlu katkılarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Ertürk ve Üstündağ (2007, s. 30), görsel materyallerin öğrenme kalıcılığını artırdığını vurgulamaktadır. Sarıkaya (2017, s. 781) ve Şenel (2021, s. 4129) ise görsellerin öğrencilere görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerileri kazandırdığını belirtmektedir. Güneş (2013, s. 5) ve Ünsal (2018, s. 188) görsel materyallerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek öğretim sürecini çeşitlendirdiğini ortaya koyarken; Tobe ve diğerleri (2006, s. 4) ile Duchak (2014, s. 43), bu materyallerin öğrencilere dil pratiği yapma fırsatları sunduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, Temizkan ve Ünlüoğlu (2017, s. 446), görsellerin öğrenme ortamını zenginleştirici etkisine dikkat çekmektedir.

Görsel kullanımının en kolay ve pratik yolu olarak teknoloji tabanlı içerikler öğretmenlerin sıkça başvurduğu yollardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler, teknoloji tabanlı materyaller geliştirerek öğrencilerin dil öğrenimini desteklemeyi, öğrenim ortamını genişletmeyi, öğrenimin daha kalıcı ve etkili olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Öğreticiler, hazırlayacakları teknoloji tabanlı materyallerle dil öğreniminin kalıcılığını artırırken ekonomiklik, yeniden kullanılabilirlik, ulaşılabilirlik, erişilebilirlik gibi teknolojinin sağlayacağı önemli avantajlardan da faydalanabilmektedir.

Bu doğrultuda öğreticilerin, teknoloji tabanlı araçları kullanarak yardımcı materyaller geliştirmesi, Türkçenin ana dili veya ikinci/yabancı dil olarak öğretimini kolaylaştırmakta öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olmasına yardım etmektedir. Bu sebeple Türkçe öğreticilerinin teknoloji tabanlı materyal geliştirme konusundaki yetkinlikleri gerek lisans eğitimleri sırasında gerekse lisans eğitiminden sonra verilen seminer, sertifika benzeri mesleki eğitimlerle geliştirilmeli, öğretmenlerin teknoloji tabanlı materyalleri kullanarak öğretim yapabilmeleri sağlanmalıdır.

Bu bağlamda üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yayımlanan güncel müfredat doğrultusunda "Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı" dersi, alan eğitimi seçmeli ders olarak öğretmen adaylarına verilmektedir (YÖK, 2018, s. 25). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarına, Türkçe öğretimine yönelik materyal hazırlama ve bu materyalleri öğretim sürecine etkili biçimde entegre etme becerileri kazandırılması hedeflenmektedir. Ana dili öğretimine benzer şekilde ikinci/yabancı dil öğretiminde de yardımcı materyal geliştirmeye yönelik ihtiyaç bulunmaktadır. Bu ihtiyaç nedeniyle üniversiteler bünyesinde düzenlenen "Türkçenin İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programları"nda adayların değerlendirme kriterlerinden biri de materyal hazırlamadır.

Bilindiği üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt dışında; Yunus Emre Enstitüsü bünyesindeki Türk Kültür Merkezlerinde, Maarif Vakfına bağlı Türk okullarında, büyükelçiliklerde ve çeşitli eğitim kurumlarındaki Türkçe kurslarında gerçekleştirilmektedir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi ise ülkemize üniversite okumaya gelen uluslararası öğrenciler ile çeşitli sebeplerle Türkiye’de bulunan yabancı ülke vatandaşlarının talepleri doğrultusunda başta üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) olmak üzere çeşitli eğitim kurumları tarafından düzenlenen özel kurslar ile yürütülmektedir. Son yıllarda ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısının artmasıyla birlikte üniversitelerdeki TÖMER’lerin sayısı artmış, bu alanda çalışan nitelikli insan kaynağına ihtiyaç duyulur hâle gelmiştir (Demirel ve Doğan, 2023, s. 121). Bu sebeple üniversiteler tarafından, Türkçeyi yabancı ya da ikinci dil olarak öğretebilen insan sayısını artırmak amacıyla "Türkçenin İkinci ya da Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifika Programları" düzenlenmeye başlamıştır. Üniversiteler tarafından düzenlenen söz konusu sertifika programlarının büyük bir çoğunluğu çevrim içi olarak gerçekleştirilmekte, bu programlardaki değerlendirmeler; çevrim içi sınav, ders anlatımı, ödev ve portfolyo takibi yapmak suretiyle gerçekleştirilmektedir (Mercan ve Göktaş, 2023, s. 722).

Gerek lisans düzeyinde "Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı" dersi kapsamında üretilen materyallerin gerekse sertifika programlarında hazırlanan ders materyallerinin değerlendirilmesine yönelik sistematik, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Oysa öğreticiler tarafından

hazırlanan portfolyolar, ödevler, ders içeriğine yönelik dokümanlar ve benzeri materyallerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği; bu materyallerin niteliğini belirleme, geri bildirim sağlama ve öğretim sürecini yönlendirme açısından kritik bir öneme sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme araçları arasında yer alan dereceli puanlama anahtarları, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha fazla tutarlılık ve güvenilirlik sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Dereceli puanlama anahtarlarının geleneksel puanlama anahtarlarına göre daha yüksek bir güvenilirlik sunduğu (Kasap vd., 2021, s. 104), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme fırsatı sunarak öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu (Yurdabakan, 2012, s. 195), öğrencilere belirli hedeflere ulaşmaları için gereken geri bildirimleri sağladığı ve bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçlerine motivasyon anlamında olumlu katkıda bulunduğu (Yalaki, 2010, s. 30) yönünde önemli katkıları bilinmektedir. Söz konusu materyallerin değerlendirilmesi sırasında dereceli puanlama anahtarı kullanılmaması puanlayıcı öznelliği, farklı puanlayıcılar arasında puan uyumsuzluğu ve hedeflerin kazandırılmaması gibi başlıca sorunlara neden olmaktadır (Yorgancı ve Baş, 2021, s. 72).

Bu sebeple Türkçe öğretimi amacıyla materyal hazırlayan öğreticilere ve öğretmen adaylarına hazırladıkları materyallerin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğine ilişkin bir çerçeve çizilmesi, hazırlanan içeriklerin daha etkili olmasını ve hazırlayıcıların kendini daha rahat hissetmesini sağlayacaktır (İnal, 2006, s. 195).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ile Türkçe öğreticilerinin Türkçe öğretimi amacıyla teknoloji tabanlı materyal hazırlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik çözümleyici bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan teknoloji tabanlı materyalleri değerlendirmede dereceli puanlama anahtarında hangi özellikler bulunmalıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, bir olguya, duruma ya da konuya ilişkin bireylerin görüş, tutum, ilgi, beceri ve yetenek gibi özelliklerinin betimlenmesini amaçlayan ve genellikle geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu çalışmada ise bir değerlendirme aracının geliştirilmesi süreci izlenmiştir. Bu yönüyle araştırma yalnızca mevcut durumu betimlemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda uygulamaya dönük bir geliştirme süreci içerdiğinden uygulamalı bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Örneklem/Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli üniversitelerde çalışan akademisyenler ile Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada alan uzmanı olarak yer alan 5 akademisyenin 3’ü doktor öğretim görevlisi, 2’si doktor öğretim üyesi olarak 3 farklı üniversitede görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının her biri, Türkçe öğretiminde on yılın üzerinde deneyime sahiptir. Çalışmada yer alan Türkçe öğretmeni adayları 2023-2024 eğitim öğretim döneminde “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersini seçen 22 Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerden 1 tanesi dönem boyunca devamsızlık yapmış ve derslere gelmemiş bir tanesi ise çalışmaya konu olan materyali hazırlamamıştır. Bu sebeple bu çalışma kapsamında 20 Türkçe öğretim materyali değerlendirmeye alınmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarından “Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu” alınmış olup “Bilgilendirilmiş Olur Formu” ile kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. 20 öğretmen adayı tarafından Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan teknoloji tabanlı materyal, 4 farklı değerlendirici tarafından geliştirilen DPA kullanılarak puanlanmıştır. 4 değerlendiricinin 3’ü Türkçe Eğitimi mezunu, 1’i dil bilimi mezunudur. Değerlendiricilerin tamamı 7 yıldan fazla Türkçe öğretimi deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Türkçe öğretmeni adayları tarafından hazırlanan teknoloji tabanlı Türkçe öğretim materyalleri ile Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan teknoloji tabanlı materyalleri değerlendirmek amacıyla hazırlanan dereceli puanlama anahtarı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarının Geliştirilme Süreci

Türkçenin öğretimine yönelik bir materyalin hazırlanma sürecinde öğretmenler/öğretmen adayları birden fazla beceriyi işe koşturmaktadır. Genel olarak öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine bakıldığında bir öğretmenin meslek bilgisi kapsamında alan bilgisi, alan eğitim bilgisi, mevzuat bilgisi; mesleki beceri kapsamında eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; tutum ve değerler kapsamında millî, manevi ve evrensel değerleri bilme, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine bakıldığında teorik bilginin öğrenme ortamlarına yansıtılması öğretmenin duyuşsal özellikleri ve iletişim becerileri öğretmenlik mesleğinde kariyer gelişimi için önemli bir yer tutmaktadır (Baş vd., 2023, s. 161). Bu yeterliklere teknoloji bağlamında bir de teknolojik yeterlik dahil olmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin teknoloji tabanlı olarak öğretimine yönelik olarak hazırlanacak bir materyalde öğretmenler/öğretmen adayları pedagojik bilgi, alan bilgisi ve teknoloji yeterliğine ihtiyaç duyacaktır. Bu yönüyle birden fazla becerinin kullanılacağı materyallerin değerlendirilmesinde değişik ölçüt ve bu ölçütlere yönelik performansların seviyeli bir şekilde tanımlanabildiği dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması yapılacak değerlendirmenin objektif ve ölçütler dikkate alınarak yapılmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda dereceli puanlama anahtarları, becerilerin farklı boyutlarını ayrıntılı bir şekilde ölçerek analitik gözlemler yapılabilmesine imkân sunmaktadır. Bu yönüyle analitik DPA'lar, bütüncül DPA'lara göre materyalin tamamına ilişkin daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır (Aksak, 2025, s. 371).

Dereceli puanlama anahtarları sadece puanlayıcılar için değil aynı zamanda öğrenciler için de çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Öğrenci başarısını doğrudan etkileyen performans göstergeleri, öğrencilere hedeflere ulaşma anlamında katkı sunmakta öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle performans göstergelerinin detaylı bir şekilde sunulduğu dereceli puanlama anahtarları, öğrenciler açısından bir kontrol listesi, bir öğrenme aracı olarak da kullanılabilir. Puanlanmış bir dereceli puanlama anahtarını inceleyen öğrenci, performansı hakkında ayrıntılı bilgilere sahip olabilmekte güçlü ve zayıf yönlerini tek sefer görerek kendini geliştirmektedir (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019, 461).

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesiyle ilgili yapılan ilk uygulama alan yazının taranmasıdır. Bu doğrultuda Mertler (2000), Goodrich (2001) ve Brookhart (2023)'ün DPA hazırlama aşamaları incelenmiştir. Goodrich (2001)'e göre dereceli puanlama anahtarları oluşturulurken şu adımların izlenmesi gerekmektedir: 1. İlk olarak geliştirilecek dereceli puanlama anahtarının amacı belirlenmeli; 2. Bu amaca göre dereceli puanlama anahtarının türü belirlenmeli; 3. Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri ve bu ölçütlere göre alt ölçütler belirlenmeli; 4. Belirlenen ölçüt ve alt ölçütlere göre performans düzeyleri belirlenmeli; 5. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı gözden geçirilip değerlendirilmeli. Brookhart (2023)'e göre ise dereceli puanlama anahtarları geliştirilirken: 1. Yeterlik düzey sayısını, adlarını ve bunların ne anlama geldiğini belirleyen genel bir çerçeve oluşturun; 2. Hazırladığınız çerçeveye göre her hedef için genel bir DPA yazın; 3. Hedefte belirlediğiniz her bir hedef için özel performanslar tanımlayın.

Çalışma kapsamında dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken takip edilmesi gereken adımlar Goodrich (2001) ve Brookhart (2023)'ün önerileri birlikte dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan teknoloji tabanlı materyal hazırlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının gözlemlenebilir davranışları daha ayrıntılı belirleyeceği düşünüldüğünden analitik bir dereceli puanlama anahtarı hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu amaçla alan yazındaki çalışmalardan, Türkçe öğretim programından ve alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle dereceli puanlama anahtarına son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin davranışlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bütün ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerli ve güvenilir olması beklenmektedir. Bu kavramlar, bir ölçme aracının amacına uygun olarak doğru ve tutarlı sonuçlar üretilip üretilmediğini belirlemede kritik rol oynar. Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğünü ifade ederken; güvenilirlik ise ölçme sonuçlarının tutarlılığını ve tekrar edilebilirliğini gösterir. Bu bağlamda, ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, elde edilen verilerin bilimsel açıdan anlamlı ve kullanılabilir olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2018).

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracındaki maddelerin, ölçülmek istenen davranış alanını ne ölçüde temsil ettiğine ilişkin bir yargıdır (Büyüköztürk, 2018, s. 133). Çalışma kapsamında kapsam geçerliği doktora mezunu 5 alan uzmanından alınan görüşlerle sağlanmıştır.

Puanlayıcılar arası uyumun belirlenmesi, özellikle öznel yargıların söz konusu olduğu değerlendirme süreçlerinde ölçme aracının güvenilirliğini test etmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, puanlayıcılar arası tutarlılığı ölçmek amacıyla Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient – ICC) tercih edilmektedir. ICC, farklı puanlayıcıların aynı birey veya nesneye verdikleri puanların benzerliğini değerlendiren bir istatistiksel yöntemdir. Özellikle çoklu puanlayıcının bulunduğu durumlarda daha tutarlı sonuçlar verir. Büyüköztürk (2018), güvenilirlik analizlerinde korelasyon tekniklerinin yeterli olmadığını; bu nedenle aynı ölçütlere göre yapılan çoklu gözlemler arasındaki tutarlılığı ölçmede ICC'nin daha uygun bir seçenek olduğunu belirtmektedir. Zira ICC, yalnızca iki değişken arasındaki ilişkiyi değil, aynı zamanda ölçümler arası varyansın ne kadarının sistematik olduğunu da ortaya koyarak, puanlayıcıların ölçme sürecine etkisini daha ayrıntılı şekilde analiz etme olanağı sunar. Bu nedenle, çalışmalarda puanlayıcılar arası güvenilirliğin değerlendirilmesinde ICC kullanımı, literatürde yaygın ve önerilen bir yaklaşımdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 24.02.2024
Belge sayı numarası= 2024.02

Bulgular

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliğine İlişkin Bulgular

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracındaki maddelerin belirlenen yapıyı ne derece temsil ettiğini ortaya koymak amacıyla uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Beş uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen analizde her bir alt ölçüt “Uygun (U)”, “Kısmen Uygun (KU)” ve “Uygun Değil (UD)” seçenekleriyle puanlanmıştır. Tablo 1’de görüleceği üzere uzmanlar tarafından alt ölçütlere yönelik yapılan değerlendirmenin neticesinde tamamı “Uygun” olarak değerlendirilen alt ölçütler (Alt Ölçüt 1, 3, 5, 12, 14) yüksek kapsam geçerliğine sahip olarak belirlenmiştir. Bir uzman tarafından düzeltilme ihtiyacı görülen alt ölçütler (Alt Ölçüt 2, 4, 6, 11, 13) revize edilmiştir. Diğer yandan, Alt Ölçüt 7, 8 ve 10’un bazı uzmanlar tarafından “Kısmen Uygun” ya da “Uygun Değil” şeklinde değerlendirilmesi, bu maddelerin gözden geçirilmesi veya yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda iki uzman tarafından “Uygun Değil” olarak belirtilen bir alt ölçüt çalışmadan çıkarılırken iki alt ölçüt ise yakın anlam barındıran başka alt ölçütlerle birleştirilmiştir. Bu sayede dereceli puanlama anahtarının son hâli 13 alt ölçütten oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

**Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi
Amacıyla Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması**

Tablo 1.

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Geçerliliğine İlişkin Uzman Görüşleri

Kapsam Geçerliği	1. Uzman			2. Uzman			3. Uzman			4. Uzman			5. Uzman			TOPLAM		
	U	KU	UD	U	KU	UD	U	KU	UD	U	KU	UD	U	KU	UD	U	KU	UD
Alt Ölçüt 1	1			1			1			1			1			5		
Alt Ölçüt 2	1			1				0		1			1			4	1	
Alt Ölçüt 3	1			1			1			1			1			5		
Alt Ölçüt 4	1			1				0		1			1			4	1	
Alt Ölçüt 5	1			1			1			1			1			5		
Alt Ölçüt 6	1			1				0		1			1			4	1	
Alt Ölçüt 7	1			1				0			0			0		2	3	
Alt Ölçüt 8	1			1					0			0	1			3		2
Alt Ölçüt 9	1			1				0		1			1			4	1	
Alt Ölçüt 10	1			1					0		0		1			3	1	1
Alt Ölçüt 11		0		1			1			1			1			4	1	
Alt Ölçüt 12	1			1			1			1			1			5		
Alt Ölçüt 13	1			1				0		1			1			4	1	
Alt Ölçüt 14	1			1			1			1			1			5		

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de görüleceği üzere ölçütlerin her biri için puanlayıcılar arası tutarlılığı gösteren Intraclass Correlation Coefficient (ICC) değerleri sunulmaktadır. Tek ölçümler ICC değerleri puanlayıcılar arasında bireysel tutarlılığı, ortalama ölçümler ise genel değerlendirme güvenilirliğini yansıtmaktadır. Genel olarak, ortalama ölçümler için ICC değerleri oldukça yüksek (0,803 ile 0,989 arasında) bulunmuştur; bu da uzmanlar arası değerlendirmenin güçlü bir tutarlılık sergilediğini göstermektedir. Genel toplamda ise değerlendiriciler arası tutarlık katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Grup içi korelasyon bakımından %95 güven aralığına dayalı olarak 0,5’ten küçük değerlerin kötü, 0,5 ile 0,75 arası değerlerin orta, 0,75 ile 0,90 arası değerlerin iyi ve 0,90’dan büyük değerlerin mükemmel olduğunu (Koo ve Li, 2016, s. 155) göstermiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, dereceli puanlama anahtarının hem ölçütler hem de alt ölçütler düzeyinde puanlayıcı tutarlılığı açısından "iyi" ve "mükemmel" düzeylerde yer aldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.

Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliğine İlişkin Korelasyon Katsayıları

Alt Ölçüt	Ölçüm	Puanlayıcılar Arası Korelasyon	%95 Güven Aralığı	
			Alt Sınıf	Üst Sınıf
1-1 Okunabilirlik	Tek Ölçümler	0,591	0,378	0,783
	Ortalama Ölçümler	0,853	0,709	0,935
1-2 Multimedya Unsurlarının Sayısı	Tek Ölçümler	0,767	0,607	0,887
	Ortalama Ölçümler	0,930	0,861	0,969
1-3 Mizanpaj	Tek Ölçümler	0,594	0,382	0,785
	Ortalama Ölçümler	0,854	0,712	0,936
2-1 Kazanım Sayısı	Tek Ölçümler	0,958	0,919	0,981
	Ortalama Ölçümler	0,989	0,978	0,995
2-2 Önhazırlık	Tek Ölçümler	0,913	0,839	0,960
	Ortalama Ölçümler	0,977	0,954	0,990
2-3 Yönlendiriciler	Tek Ölçümler	0,888	0,796	0,948
	Ortalama Ölçümler	0,969	0,940	0,987
3-1 Becerilere Uygunluk ve Etkinlik Sayısı	Tek Ölçümler	0,927	0,863	0,967
	Ortalama Ölçümler	0,981	0,962	0,991

3-2 Hedef Kitleye Uygunluk	Tek Ölçümler	0,758	0,594	0,882
	Ortalama Ölçümler	0,926	0,854	0,968
3-3 Yazım ve Noktalama Hataları	Tek Ölçümler	0,704	0,519	0,851
	Ortalama Ölçümler	0,905	0,812	0,958
4-1 Teknolojik İçeriklerin Erişilebilirliği	Tek Ölçümler	0,805	0,663	0,907
	Ortalama Ölçümler	0,943	0,887	0,975
4-2 Etkileşim ve Geri Bildirim	Tek Ölçümler	0,787	0,636	0,897
	Ortalama Ölçümler	0,937	0,875	0,972
4-3 Geliştirilebilirlik ve Güncellenebilirlik	Tek Ölçümler	0,733	0,559	0,868
	Ortalama Ölçümler	0,917	0,835	0,963
4-4 Platform	Tek Ölçümler	0,505	0,282	0,725
	Ortalama Ölçümler	0,803	0,611	0,914
Toplam	Tek Ölçümler	0,941	0,889	0,974
	Ortalama Ölçümler	0,985	0,970	0,993

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi amacıyla teknoloji tabanlı materyal hazırlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik çözümleyici bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş, bu puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar ortaya konulmuştur.

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi amacıyla teknoloji tabanlı materyal hazırlama becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır ve dört ana ölçüt içermektedir. Bu ölçütler sırasıyla Tasarım İlkeleri, Eğitim Tasarımı, İçerik ve Teknoloji başlıkları altında yapılandırılmıştır. Dört ana ölçüt, toplamda 13 alt ölçüt ile detaylandırılmıştır. Ölçüt ve alt ölçütlere ilişkin açıklamalar, alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tabanlı materyal hazırlama yeterliklerini değerlendirme açısından yeterli ve amaca uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uzmanlar arasında ölçüt ve alt ölçütlere ilişkin görüş birliği yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğine ilişkin güçlü bir kanıt sunmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamasında puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı, Intraclass Correlation Coefficient (ICC) değerleri hesaplanarak alınmıştır. Puanlama anahtarı, ortalama toplam ölçümlerden 0,98 tutarlık katsayısı aldığı için yaptığı ölçümlerin güvenirlik katsayısının çok yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarında (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019; Yorgancı ve Baş, 2021; Aksak, 2025) analitik olarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının, puanlayıcılar arasındaki güvenirliği ve uyumu artırdığı vurgulanmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenirlik çalışmaları kapsamında kullanılan Intraclass Correlation Coefficient (ICC) analizinde tek ölçümler her bir puanlayıcının bireysel güvenirliğini, bireysel yargıların ne kadar tutarlı olduğunu; ortalama ölçümler ise birden fazla puanlayıcının ortalama değerlendirmesine dayalı genel güvenirliği göstermektedir. Ayrıca Intraclass Correlation Coefficient (ICC) analizlerinde 0,50'den küçük değerler zayıf güvenirlik, 0,50 ile 0,75 arası değerler orta düzeyde güvenirlik, 0,75 ile 0,90 arası değerler iyi düzeyde güvenirlik ve 0,90 üstünde değerlerin mükemmel düzeyde güvenirlik anlamına geldiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Cicchetti, 1994; Koo ve Li, 2016; Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda alt ölçütlerin ICC analizinden aldığı puanlara bakıldığında tekli ölçümlerde 0,5-0,75 arasında değer alan iki alt ölçüt bulursa da söz konusu iki alt ölçüt ortalama ölçümlerde 0,75-0,90 arasında, geriye kalan 11 alt ölçütün ise 0,90 üzerinde değer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda dereceli puanlama anahtarının ortalama ölçümler baz alınarak puanlayıcılar arasında güvenirlik katsayısının mükemmel düzeyinde olduğu söylenebilir. Tek ölçümlerde iki maddenin orta düzeyde değer almasının puanlayıcılardan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirmelerinde puanlayıcı etkisinin buna neden olabileceği bilinmektedir (Cronbach, 1990). Buna karşın puanlayıcıların etkisi ve buna neden olan deneyim farklılığı iyi geliştirilmiş dereceli puanlama anahtarlarında önemsiz olduğu, sonuca etki etmediği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Anadol ve Doğan, 2018).

Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi Amacıyla Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, teknoloji tabanlı olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan materyallerin değerlendirilmesinde kullanılabileceği gibi, öğretmen ve öğretmen adayları için bir kontrol listesi işlevi de görebilecektir. Bu yönüyle araç, yalnızca değerlendirme süreçlerine katkı sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğreticilerin teknoloji tabanlı materyal hazırlama sürecine ilişkin bilinçli ve sistematik bir farkındalık geliştirmelerine de yardımcı olacaktır.

Türkçe öğretiminde öğretmen adaylarına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulduğunda, geliştirilen bu dereceli puanlama anahtarının alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı, ayrıca bu doğrultuda gerçekleştirilecek gelecek çalışmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Özellikle Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında yer alan Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı derslerinde yürütülen performans ödevlerinin değerlendirilmesinde bu aracın etkin bir biçimde kullanılabileceği öngörülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 24.02.2024

Belge sayı numarası= 2024.02

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın yazarları, araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aksak, A. (2025). Use of rubric in the assessment of writing skills in teaching Turkish as a foreign/second language: B1-B2 Level. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 369-403.
- Anadol, H. Ö. ve Doğan, C. D. (2018). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcıların kullanıldığı durumlarda incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1066-1076. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419355>
- Baş, B., Kibar Furtun, M. H., Kapusızoğlu, F. ve Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: neyi, nasıl algılıyor, yorumluyor ve öneriyorlar?. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 159-177. <https://doi.org/10.16916/aded.1211752>
- Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Brookhart, S. M. (2023). *Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanması*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284-290. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.4.284>
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper and Row.

- Demirel, M. V. ve Doğan, S. (2022, Kasım). *Türkçenin yabancı dil /ikinci dil olarak öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşleri*. Uluslararası 4. Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi (pp.452), Antalya, Türkiye.
- Duchak, O. (2014). Visual literacy in educational practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 6(2), 41-48. <https://doi.org/10.2478/cphpj-2014-0017>.
- Ekmekçi, E. (2018). Book review on technology enhanced language learning (2013). *Journal of Language Research*, 2(1), 11-13.
- Ertürk, H. ve Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-48.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 180-203.
- Kasap, Y., Gelbal, S. & Doğan, N. (2021). Comparison of the scores emerged by scoring rubric and answer key. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5(1), 95-117.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kurt Dizbay, A. (2023). Mobile Assisted Language Learning Needs Assessment in Secondary Education. *Research on Education and Psychology*, 7(3), 527-544. <https://doi.org/10.54535/rep.1369311>
- Li, J., Gao, X., & Cui, X. (2023). Language teachers as materials developers. *Relc Journal*, 54(3), 881-889. <https://doi.org/10.1177/00336882211061627>
- Lin, L. L. (2009). *Technology and second language learning*. Retrieved from ERIC database. <https://eric.ed.gov/?id=ED505762>.
- Mercan, Ö. ve Göktaş, B. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programları ile CELTA'nın karşılaştırılması: Bir program önerisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3), 715-731.
- Mertler, C. A., (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(25), 1-8. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf
- Peçenek, D. (2005). Yabancı dil öğretiminde araç geliştirme. *Dil Dergisi*, 129, 85-95.
- Sampson, D. G. & Zervas, P. (2012, Temmuz). *Open Access to mobile assisted language learning supported by the mobile2learn framework*. 2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies, Rome, Italy. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2012.194>.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796. <https://doi.org/10.18506/anemon.298912>
- Şenel, M. (2021). İngiliz dili eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4126-4150. <https://doi.org/10.26466/opus.922770>
- Temizkan, M. ve Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel Destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 437-448. <https://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.734>
- Tobe, Y., Fujita S. & Hosaka, T. (2006, Temmuz). *Support system for making audio-visual material for learning language*, 2006 7th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training, Australia. <https://doi.org/10.1109/ITHET.2006.339721>.
- Ünsal, G. (2018). A study on the importance of learning styles in foreign language teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 184-191.

- Yalaki, Y. (2010). Simple formative assessment, high learning gains in college general chemistry. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 223-241.
- Yorgancı, O. K. ve Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için b1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80. <https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Yu, Z., Xu, W. & Sukjairungwattana, P. (2023). Motivation, learning strategies, and outcomes in mobile English language learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 545-560. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00675-0>
- Yurdabakan, İ. (2012). The effect of co- and peer assessment training on self-assessment skills of teacher trainees. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 190-202.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Extended Abstract

Introduction

The rapid development of technology and especially the widespread use of mobile phones have deeply affected education and training practices around the world. The language teaching process is a process that, by its nature, needs to be supported in many ways. For this reason, the language teaching process has also been affected by technological developments, and radical changes have occurred in language teaching methods and techniques. In this context, technology creates a wide impact on the language teaching process, materials used in language teaching, teaching methods and learning strategies.

In particular, the proliferation of mobile devices and digital technologies has made it necessary for the materials used in language teaching to be more accessible and versatile. New generation language teaching applications, which are not limited to the traditional classroom environment, have transformed learning from a time and place-dependent framework into an individualized and continuous learning process.

Mobile applications in language teaching have benefits such as supporting students' learning processes (Kurt Dizbay, 2023, p. 529), increasing their motivation (Yu et al., 2022, p. 546), personalizing teaching (Sampson and Zervas, 2012, p. 441) and ensuring that the learned information is more permanent. For this reason, today the language teaching process is supported by various technological tools and the language learning process is facilitated through supplementary resources in addition to the basic course materials.

One of the widely used methods in language teaching is the use of textbooks as the main course material. Textbooks structure the classroom teaching process by determining the general and specific objectives of the relevant course; they guide teaching methods, course stages, study methods, and teacher-student interaction (Göçer, 2007, p. 32). However, the language teaching process is not solely based on textbooks; while textbooks are an important component of this process, they are not sufficient on their own. Due to the nature of language teaching, teachers constantly need to develop supplementary materials (Peçenek, 2005, p. 87). Therefore, many language teaching sets consist of a combination of multiple course materials, such as textbooks, workbooks, teacher's books and interactive books. Despite the richness of language teaching sets, many teachers continue to need supplementary resources in the language teaching process. For this reason, many language teachers try to support the language learning process with the supplementary materials they prepare.

In this context, teachers' development of supplementary materials using technology-based tools facilitates the teaching of Turkish as a native or second/foreign language and helps to increase the retention of learned information. For this reason, the competencies of Turkish teachers in developing technology-based materials should be improved through vocational training such as seminars and certificates given both during and after undergraduate education and teachers should be enabled to teach using technology-based materials.

There is no systematic, valid and reliable measurement tool for evaluating the materials produced within the scope of the "Material Design in Turkish Language Teaching" course at the undergraduate level or the course materials prepared in certificate programs. However, the criteria by which portfolios, assignments, documents related to course content and similar materials prepared by instructors will be evaluated are of critical importance in terms of determining the quality of these materials, providing feedback and directing the teaching process.

Among the measurement and evaluation tools, rubrics help teachers provide more consistency and reliability in their evaluation processes. It has been suggested in many scientific studies that rubrics offer higher reliability than traditional rubrics (Kasap et al., 2021, 104), help students develop their self-assessment skills by providing them with the opportunity to evaluate their own learning processes (Yurdabakan, 2012, 195), provide students with the feedback they need to achieve certain goals and thus contribute positively to students' learning processes in terms of motivation (Yalaki, 2010, 30). Not using a rubric during the evaluation of the materials in question causes major problems such as rater subjectivity, incompatibility of scores between different raters, and failure to achieve goals (Yorgancı and Baş, 2021, 72).

For this reason, providing a framework for teachers and prospective teachers who prepare materials for teaching Turkish regarding the criteria by which the materials they prepare will be evaluated will ensure that the prepared contents are more effective and that the preparers feel more comfortable (İnal, 2006, p. 195).

Method

This study aims to develop an analytical rubric for evaluating the skills of Turkish language teachers in preparing technology-based materials for Turkish language teaching. In line with this purpose, the question "What features should be included in the rubric for evaluating technology-based materials prepared for Turkish language teaching?" is sought to be answered.

The research was conducted using the survey model, a quantitative research method. Survey studies aim to describe characteristics such as individuals' opinions, attitudes, interests, skills, and abilities related to a phenomenon, situation, or topic, and are generally conducted with large samples (Büyüköztürk et al., 2008). This study followed the development process of an assessment tool. In this respect, the research is not only limited to describing the current situation, but also has the character of an applied study since it includes a practice-oriented development process.

Result and Discussion

The developed rubric includes 4 main criteria for evaluating the ability of Turkish language teachers to prepare technology-based materials for Turkish language teaching. These criteria, which are named as Design Principles, Educational Design, Content and Technology, have a total of 13 sub-criteria. The criteria, sub-criteria and explanations regarding these sub-criteria were found to be sufficient and appropriate for evaluating the ability of Turkish language teachers to prepare technology-based materials for Turkish language teaching with the findings based on expert opinions. The consistency between the opinions of experts regarding the criteria and sub-criteria was evidence of the content validity of the rubric.

The reliability coefficient between the raters was obtained by calculating the Intraclass Correlation Coefficient (ICC) values during the development phase of the rubric. Since the rubric obtained a consistency coefficient of 0.98 from the average total measurements, it can be said that the reliability coefficient of the measurements is very high. In the rubric development studies on this subject (Bilican Demir and Yıldırım, 2019; Yorgancı and Baş, 2021; Aksak, 2025), it is emphasized that analytically prepared rubrics increase the reliability and consistency between raters.

The developed rubric can be used to evaluate technology-based materials prepared for Turkish language teaching, and it can also be used as a checklist that teachers can use when preparing technology-based materials. In this way, instructors will be informed about the processes of preparing technology-based materials.

Doğan, S. ve Baş, B. (2025). Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan teknoloji tabanlı materyal hazırlama becerisinin değerlendirilmesi amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(3), 744-759.

Ek-1. Türkçe Öğretimine Yönelik Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçüt	Alt Ölçüt	P1	P2	P3	P4	P5	PUAN
Tasarım İlkeleri	Okunabilirlik <i>Yazı boyutu, font, harf aralığı, satır yüksekliği vb. nedenlerle yazının okunabilirliği değerlendirilecektir.</i>	Materyalin tamamında metinler zor okunmaktadır.	Bazı metinler zor okunmaktadır.	Metinler biraz dikkat gerektirerek okunabilmektedir.	Metinlerin okunabilmesini engelleyen bazı hatalar olsa da metinler okunabilmektedir.	Materyalin tamamında metinler rahatlıkla okunabilmektedir.	
	Multimedya Unsurlarının Sayısı (Görseller ve Videolar) <i>Materyalin genelinde en azından her bir etkinlik için bir multimedya unsurunun olması beklenmektedir.</i>	Multimedya unsurları hiç yok.	Bazı etkinliklerde multimedya unsurları olsa da birçok etkinlikte multimedya unsurları yok.	Multimedya unsurlarının sayısı yetersiz.	Multimedya unsurlarının sayısı yeterli olsa da bütün etkinliklerde multimedya unsuru yok.	Multimedya unsurlarının sayısı yeterli.	
	Mizanpaj <i>Materyalin hazırlandığı sunum alanındaki şekil, alan, boyut, doku ve renklerin birbirileri ile uyumu değerlendirilecektir.</i>	Sunum alanındaki içerik şekil, alan, boyut, doku ve renk açısından uyumsuzdur.	Sunum alanındaki içeriğin şekil, alan, boyut, doku ve renk açısından büyük bir kısmı uyumsuzdur.	Sunum alanındaki içeriğin şekil, alan, boyut, doku ve renk açısından uyumluluğu bazı alanlarda sağlansa da her alanda bu uyumdan söz etmek mümkün değildir.	Sunum alanındaki içeriğin büyük bir kısmı şekil, alan, boyut, doku ve renk açısından uyumludur.	Sunum alanındaki içerik şekil, alan, boyut, doku ve renk açısından uyumludur.	
Eğitim Tasarımı	Kazanım Sayısı <i>Materyalin genelinde her bir etkinlik için ayrı bir kazanım olması beklenmektedir.</i>	Kazanım yok.	Kazanım sayısı yetersiz.	Kazanım sayısı yeterli olsa da her bir beceri için kazanım yok.	Her beceri için kazanımlar yer alsa da bütün etkinlikler için bir kazanım yok.	Materyaldeki bütün etkinlikler için bir kazanım belirlenmiş.	
	Ön Hazırlık <i>Materyalin ön hazırlık bölümünde temel</i>	Hazırlanan içeriğin ön hazırlık bölümü yok.	Hazırlanan içeriğin ön hazırlık bölümünde bulunması gereken	Hazırlanan içeriğin ön hazırlık bölümünde bulunması gereken	Hazırlanan içeriğin ön hazırlık bölümünde bulunması gereken	Hazırlanan içeriğin ön hazırlık bölümünde temel kavramlar,	

	<i>kavramlar, hazırbulunuşluk artırıcı etkinlikler, terimler ve içindekiler tablosu bulunmalıdır.</i>		bölmülerden yalnızca biri bulunmaktadır.	bölmülerden ikisi bulunmaktadır.	bölmülerden üçü bulunmaktadır.	hazırbulunuşluk artırıcı etkinlikleri, terimler ve içindekiler tablosu bulunmaktadır.	
	Yönlendiriciler <i>Materyalin genelinde yönerge, açıklayıcı talimat, numaralandırmalar ve gösterici örnek etkinlikler verilerek kullanıcı dostu bir tasarım sunulmalı öğrencinin etkinliklerin nasıl yapılacağını anlaması sağlanmalıdır.</i>	Yönlendiricilerin hiçbirisi yok.	Yönlendiricilerin sadece biri bulunmaktadır.	Yönlendiriciler kısmen bulunmaktadır.	Yönlendiricilerin çoğunluğu bulunmaktadır.	Yönlendiricilerin tamamı bulunmaktadır.	
İçerik	Becerilere Uygunluk ve Etkinlik Sayısı <i>Materyalin genelinde etkinliklerin sıralaması önce anlama sonra anlatma becerileri şeklinde sıralanması beklenmektedir. Ayrıca alıştırmalar etkinliklerinden sonra yer alması gerekmektedir</i>	Anlama ve anlatma becerilerinin tamamına yönelik metin ve etkinlik yok.	Anlama ve anlatma becerilerinin bazılarına yönelik metin ve etkinlik yok.	Anlama ve anlatma becerilerinin tamamına yönelik metinler olsa da etkinlikler yetersiz.	Anlama ve anlatma becerilerine yönelik metinlerin bazılarında yeterli sayıda etkinlik yok.	Anlama ve anlatma becerilerinin tamamına yönelik yeterli sayıda metin ve etkinlik var.	
	Hedef Kitleye Uygunluk <i>Materyal hazırlanırken kullanılan metinler, görseller ve tasarım unsurları materyalin</i>	Materyali oluşturan unsurlar hedef kitleye uygun değildir.	Materyali oluşturan unsurların bir kısmı hedef kitleye uygun olsa da büyük çoğunluğu uygun değildir.	Materyali oluşturan unsurların bazıları hedef kitleye uygundur.	Materyali oluşturan unsurların büyük bir çoğunluğu hedef kitleye uygundur.	Materyali oluşturan unsurların tamamı hedef kitleye uygundur.	

Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanan Teknoloji Tabanlı Materyal Hazırlama Becerisinin Değerlendirilmesi Amacıyla Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

	<i>hazırlandığı hedef kitlenin özelliklerine uygun olmalıdır.</i>						
	Yazım ve Noktalama Hataları <i>Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan bir materyalin tamamında kullanılan metinlerde, yönergelerde, açıklamalarda ve etkinliklerde yazım ve noktalama hataları yapılmamış olması gerekmektedir.</i>	Materyaldeki yazıların anlaşılmasını engelleyecek derecede yazım ve noktalama hataları yapılmıştır.	Materyaldeki yazılarda sıklıkla yazım ve noktalama hataları yapılmış.	Materyaldeki yönerge, açıklama ve etkinliklerde yazım hataları olmasa da kullanılan metinlerde bazı yazım ve noktalama hataları bulunmaktadır.	Materyaldeki yazılarda nadiren yazım ve noktalama hataları yapılmıştır.	Materyaldeki yazılarda yazım ve noktalama hataları yapılmamıştır.	
Teknoloji	Teknolojik İçeriklerin Erişilebilirliği <i>Teknoloji tabanlı olarak hazırlanan bir materyalin uygulanması aşamasında öğrencinin herhangi bir uygulama yüklemeyen, bilgisayarda/uygulamada herhangi bir izin vermeksizin ve materyalin bulunduğu platformu terk etmeden materyali uygulayabilmesi gerekmektedir.</i>	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikleri kullanmak için bir uygulama veya program yüklemek gerekmektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikleri kullanmak için bir uygulama veya program yüklemek gerekmez de birtakım izinler vermek gerekmektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikleri kullanmak için bir uygulama veya program yüklemek gerekmez de materyalleri kullanmak için geliştirici sitesine gitmek gerekmektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikleri kullanmak için herhangi bir izin vermek veya program yüklemek gerekmez de materyaller ders içeriğinin içinde bütün özellikleriyle kullanılmamaktadır.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikleri kullanmak için hiçbir program yüklemeye veya herhangi bir izin vermeye gerek yoktur. Materyal bütün özellikleriyle ders içeriğinin içinde çalışmaktadır.	
	Etkileşim ve Geri Bildirim <i>Materyal içerisinde kullanılan teknoloji tabanlı içerikler öğrenciye</i>	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içeriklerde etkileşim bulunmamaktadır.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içeriklerde sınırlı sayıda etkileşim yer alsa da	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikler geri bildirim vermeye de yeterli	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içeriklerde yeterli sayıda etkileşim yer	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içeriklerde yeterli sayıda etkileşim yer	

	<i>uygulama imkânı sunarken aynı zamanda geri bildirim verebilmeli ve öğrencinin cevaplarına göre kendini düzenleyebilmelidir.</i>		bu içerikler öğrenciye geri bildirim vermemektedir.	sayıda etkileşim unsuru barındırmaktadır.	almakta ve bu etkileşimli içerikler öğrenciye geri bildirim vermektedir.	almakta ve bu etkileşimli içerikler öğrenciden alınan geri bildirimle kendini yeniden planlamaktadır.	
	Geliştirilebilirlik ve Güncellenebilirlik <i>Teknoloji tabanlı bir materyalin birden fazla defa kullanılabilmesi ve içeriklerinin (metin ve görseller) hedef kitleye ve amaca göre güncellenebilmesi gerekmektedir.</i>	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikler tekrar kullanılamamakta ve güncellenememektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikler birden fazla kullanılabilse de güncelleme yapılamamaktadır.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikler birden fazla kullanılabilmekte ve bazı içerikler güncellenebilmektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içeriklerin, bazı unsurları (yazı, görsel vb.) değiştirilebilmekte aynı zamanda sınırlı geliştirmelerle içeriğe yeni özellikler eklenebilmektedir.	Materyalde yer verilen teknoloji tabanlı içerikler yazı, görsel ve uygulama özellikleri bakımından tamamen güncellenebilmekte ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilmektedir.	
	Platform <i>Teknoloji tabanlı bir materyalin farklı cihazlarda (Mobil, PC ve Tablet) çalışmalı materyalin içeriği kullanılan cihaza göre şekil almalıdır.</i>	Materyal sadece üretildiği cihaz için kullanılabilmekte diğer cihazlarda çalışmamaktadır.	Materyal farklı cihazlarda çalışabilse de materyalin içeriği cihaza göre şekillenmemektedir.	Materyal farklı cihazlarda çalışırken bazı tasarım hataları meydana gelse de bütün cihazlarda çalışabilmektedir.	Materyal farklı cihazlarda sorunsuz bir şekilde çalışmakta materyal içeriği birkaç hatayla da olsa cihaza göre ayarlanmaktadır.	Materyal farklı cihazlarda sorunsuz bir şekilde çalışmakta materyal içeriği cihaza göre kendini tamamen şekillendirmektedir.	



Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*

*Serap AVCI***
*Özlem İLKER****

Öz

Araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin, okuduğunu anlama becerileri ve bu beceriye yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, ilkokulda öğrenim gören üç ÖÖG tanılı öğrenciyle katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle yürütülmüştür. Bağımlı değişken okuduğunu anlama becerisi, bağımsız değişken kendini yönetme stratejileri öğretimidir. Veri toplama araçları olarak SOBAT-II, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı ve sosyal geçerlik formları kullanılmıştır. Veriler, grafiksel analiz ve betimsel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, kendini yönetme stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; öğretimden sonraki 1., 3. ve 5. haftalarda öğrencilerin bu stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz yeterlik algılarında anlamlı artışlar gözlemlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin stratejiyi faydalı ve uygulanabilir bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırma, ÖÖG olan öğrencilere yönelik okuma müdahalelerinde kendini yönetme stratejilerinin kullanılmasının önemine dikkat çekmekte ve bu stratejilerin öğretmenler tarafından uygulanabilirliği üzerine öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama, kendini yönetme stratejileri, okuduğunu anlama öz yeterlik algısı

The Impact of Self-management Strategies on the Reading Comprehension Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Abstract

This study examines the impact of self-management strategies on both the reading comprehension skills and self-efficacy perceptions of students with specific learning disabilities (SLD). The study was conducted using an inter-participant multiple probe design across subjects with three students diagnosed with SLD who were enrolled in primary school. The dependent variable was reading comprehension skills; the independent variable was self-management strategy instruction. Data were collected through SOBAT-II, the Reading Comprehension Self-efficacy Scale, Self-Management Strategies Criterion-Referenced Checklist, and social validity forms. Graphical and descriptive analyses were used. Findings indicated that self-management strategies effectively improved students' reading comprehension skills and that students maintained use of these strategies at 1, 3, and 5 weeks post-instruction. Self-efficacy perceptions also increased significantly. Social validity findings indicated that both students and teachers found the strategies beneficial and applicable. This study underscores the value of self-management strategies in

* Bu araştırma, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Özel eğitim öğretmeni, Leyla Bayram İlkokulu, İstanbul, serapavci0@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0003-9738-4492

*** Doktor Öğretim Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, ozlemilker87@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4120-7302

reading interventions for students with SLD and offers practical implications for implementation in educational contexts.

Keywords: Specific learning disabilities, reading comprehension, self-management strategies, perception of self-efficacy in reading comprehension

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanma, okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi bir ya da daha fazla alanda işlevselliğin bozulmasına yol açan, çocukluk çağında sık görülen gelişimsel ve nörolojik bir bozukluktur. ÖÖG olan öğrenciler, aldığı eğitime ve zekâ düzeyine uymayacak şekilde, en az altı ay süreyle okuma, yazma, matematik gibi akademik becerileri edinmede güçlük yaşamalarının yanı sıra bu güçlük öğrencilerin okul başarılarını önemli düzeyde engellemektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). ÖÖG olan öğrencilerin %90'a yakınında okuma becerilerinde sorunlar olduğu belirtilmekte (Görgün ve Melekoğlu, 2019) ve beyinle ilgili fonksiyonlarda bir sorun olmasa da, normal ÖÖG olan öğrencilerin okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yavaş bir ilerleme gösterdiği bilinmektedir (Lyon, 1996).

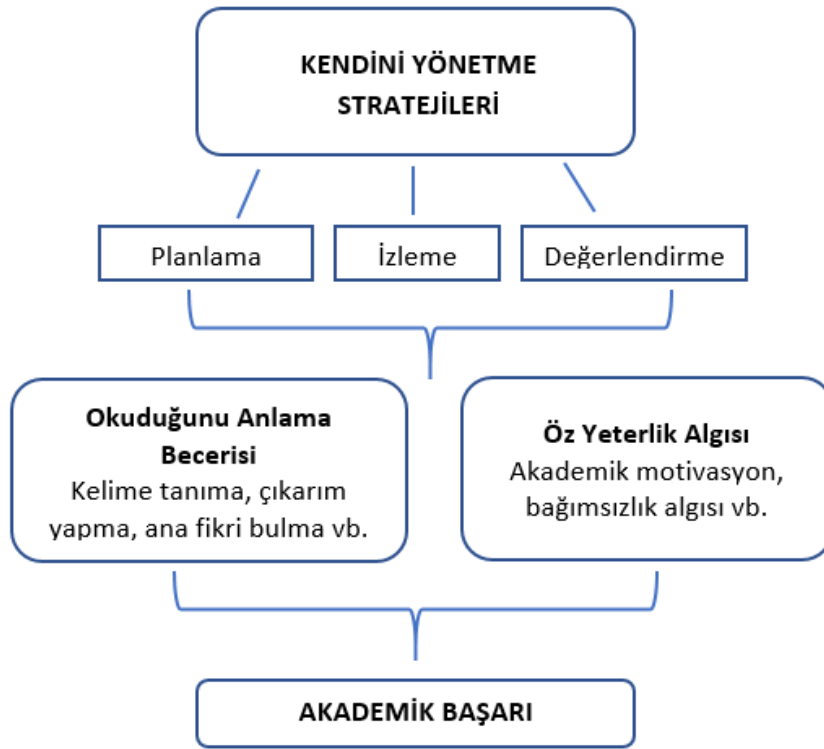
Okuma, yalnızca seslendirme değil, metnin duygu, düşünce ve bilgisini kavrayarak anlam kurma sürecidir (Akyol, 2003; Razon, 1982). ÖÖG olan öğrencilerin %90'a yakını okuma becerilerinde zorluklar yaşarken (Görgün ve Melekoğlu, 2019), bu öğrencilerin okuduğunu anlamada genellikle kelime tanıma, çıkarım yapma ve ana fikri bulma gibi alanlarda güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Cain ve Oakhill, 2006; Uçar-Rasmussen ve Cora-İnce, 2017). Okuduğunu anlamayla ilgili yüksek performans sergileyen öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır (Ateş, 2008; Kızgın ve Baştuğ, 2020). Bu alandaki zorluklar, öğrencilerin motivasyonunu ve öz yeterlik algılarını da olumsuz etkileyebilir (Hampton ve Mason, 2003; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bilimsel dayanaklı müdahalelerin gerekliliği vurgulanmaktadır (Feeney, 2022). Bu kapsamda, bireylerin davranışlarını kontrol etme ve hedeflerine ulaşma becerisi olarak tanımlanan kendini yönetme stratejileri (Dickerson ve Creedon, 1981), özellikle okuma becerileri üzerinde etkili bir müdahale yöntemi olarak öne çıkmaktadır. Bu stratejilerin, öğrencilerin bağımsızlık kazanmalarına ve öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Reiff ve Fur, 1992; Fyson, 2009). Okuma becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan öğretim (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Kuşdemir ve Güneş, 2014), tekrarlı okuma (Kahveci, 2019; Yılmaz, 2023) ve eşli okuma (Urul ve Yılmaz, 2022; Yılmaz ve Kadan, 2019) gibi geleneksel yöntemler kullanılmakla birlikte, kendini yönetme stratejilerinin bu yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir (Khodabandehlou, Jahandar, Seyedi ve Abadi, 2012).

ÖÖG olan öğrenciler, okuma ve okuduğunu anlama süreçlerinde önemli güçlükler yaşamaktadır. Bu durum yalnızca akademik başarıyı değil, günlük yaşam becerilerini de olumsuz etkilemektedir (Meneghetti, Carretti ve De Beni, 2006; Francisco ve Madrazo, 2019). ABD'de ÖÖG'li öğrencilerin tüm engel grupları içindeki oranı %38,6 iken (U.S. Department of Education, 2018), Türkiye'de kaynaştırma öğrencileri arasında bu oran %4,3'tür (İlker ve Melekoğlu, 2017). Okuduğunu anlama becerisi hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçleri içerdiğinden (Baker ve Beall, 2014; Wang ve Gafurov, 2003), öğretiminde bilimsel dayanaklı müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır (Swanson, 2008; Wanzek, Vaughn, Roberts ve Fletcher, 2011). Bu noktada, üstbilişsel bir yaklaşım olan kendini yönetme stratejileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi aşamalarda etkin olmalarını sağlayarak bağımsızlık, özerklik ve motivasyonlarını desteklemekte; böylece akademik başarılarına da katkı sunmaktadır (Dickerson ve Creedon, 1981; Hampshire, Butera ve Bellini, 2016; Lagomarcino, Hughes ve Rusch, 1989; Lovitt, 1973). Bu stratejiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini (kelime tanıma, çıkarım yapma, ana fikri bulma vb.) ve öz yeterlik algılarını (akademik motivasyon, özerklik ve bağımsızlık algısı gibi) güçlendirmektedir (Baker ve Beall, 2014; Bandura, 1997; Hampton ve Mason, 2003). Bu bağlamda, Şekil 1'de sunulan kuramsal çerçeve, kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öğrenmeye yönelik algıları

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

üzerindeki bütüncül etkilerini görsel olarak açıklamakta ve bu araştırmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır.



Şekil 1. Kendini Yönetme Stratejileri ile Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerileri ve Öz Yeterlik Algısı İlişkisi

Uluslararası araştırmalar, kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG’li öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koyarken (Antoniou ve Souvignier, 2007; Cavalier ve Ferretti, 1993; Jitendra, Hoppes ve Xin, 2000; Khodabandehlou, Jahandar, Seyedi ve Abadi, 2012; Seyed, Salmani, Nezhad ve Noruzi, 2017), Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Fırat, 2017; Sert, 2019; Sayar, 2020) ve özellikle okuduğunu anlama öz yeterlik algısına odaklanan ulusal araştırmaların yetersiz kaldığı görülmektedir (Conway, 2017; Ahmadi, Sheykholeslami ve Nakhostin-Goldoost, 2024). Bu araştırma, Türkiye’deki ÖÖG’li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde kendini yönetme stratejilerinin etkisini incelemeyi amaçlamakta ve ulusal alan yazına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Araştırmanın amacı, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde kendini yönetme stratejilerinin etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili midir?
- Kendini yönetme stratejileri öğretimi yapılan ÖÖG olan öğrenciler, son yoklama oturumlarından 1, 3 ve 5 hafta sonra okuduğunu anlamada kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini sürdürebilmekte midir?
- Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı üzerinde etkili midir?
- Araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrencilerin ve öğretmenlerinin araştırmayla ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kendini yönetme stratejilerinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çoklu yoklama modelleri, bir öğretim programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değiştirmeyi hedeflediği için bu model seçilmiştir. Bu modelde, ilk olarak tüm katılımcılarla başlama düzeyi verileri toplanır ve başlama düzeyi verileri kararlı hale geldiğinde ilk katılımcıyla uygulama (öğretim) evresine geçilir. Birinci katılımcıda önceden belirlenen ölçüt karşılandığında, tüm katılımcılardan üç oturum üst üste yoklama evresi verileri toplanır ve kararlı veri elde edildikten sonra ikinci katılımcıyla uygulama evresine geçilir ve bu süreç, tüm katılımcılar için tekrarlanır (Tekin-İftar, Kırcaali-İftar, Kurt ve Erbaş, 2023).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, İstanbul ilinde ilkokulda öğrenim gören ÖÖG tanılı iki kız, bir erkek öğrencidir. Tek denekli araştırma desenlerinde katılımcı sayısı, istatistiksel genellemeden ziyade işlevsel geçerlik ve bireysel değişkenliğe odaklandığı için az sayıda bireyle çalışılması bilimsel olarak kabul edilmektedir (Gast & Ledford, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde öncelikle ÖÖG tanılı öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve okuma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerle ilgili öğretmenlerden bilgi alınmış ve okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanların ebeveynlerinden Gönüllü Olur Formu aracılığıyla yazılı izin alınmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama becerisinde sorun yaşayan öğrenciler arasından, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla araştırmanın katılımcıları olacak öğrenciler seçilmiştir. Ölçüt örneklemede ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmekte ve araştırma, belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılarla yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da aşağıdaki ölçütleri karşılayan öğrenciler, katılımcı olarak seçilmişlerdir:

- (a) Sınıf öğretmeni tarafından okuduğunu anlama becerilerinde sorun olduğunun belirtilmesi,
- (b) Sınıf düzeyindeki bir metni okuma hatası yapılsa dahi baştan sona okuyabilmek,
- (c) Sesli Okuma ve Okuduğunu Anlama Testi-II'ye (SOBAT-II) göre okuduğunu anlama becerisinin sınıf düzeyinin altında olması,
- (d) Okuduğunu anlama becerisi ve kendini yönetme stratejisiyle ilgili herhangi bir çalışmaya katılmamış olmak.
- (e) ÖÖG tanısına ek olarak başka bir tanıya (dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu vb.) sahip olmamak.

Aşağıda, katılımcıların özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Aşağıda yer alan adlar, katılımcıların gerçek adları değildir; kod adı kullanılmıştır.

Merve. Merve, 9 yaşındadır ve ÖÖG tanısı vardır. İlkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede Merve'nin matematikte dört işlem ve aritmetik becerilerde sorun yaşadığı; ödev tamamlama, akranlarıyla iletişime geçme gibi durumlarda problem davranışlar sergilediği, bir metnin baştan sona okuyabildiği, okuma hızının sınıf düzeyinde olduğu ve okuma hatalarının olmadığı; fakat metinle ilgili soruları yanıtlama, metnin ana fikrini bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinde sorun yaşadığı belirtilmiştir. Merve'ye SOBAT-II'nin A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Merve'nin okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında (8.0 yaş/2.5 sınıf) olduğu görülmüştür.

Ahmet. ÖÖG tanısı bulunan Ahmet, 8 yaşındadır ve ilkokul 3. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeni Ahmet'in sınıf içi etkinliklere katılmadığını, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmadığını, okuma sırasında satır atlama, b-d, m-n gibi bazı harfleri birbiriyle karıştırma gibi okuma hataları yaptığını ve okuduğu metinle ilgili sorulara yanıt veremediğini belirtmiştir. Ahmet'e SOBAT-II'nin A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Ahmet'in okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında (7 yaştan düşük/2.sınıftan düşük) olduğu belirlenmiştir.

Ayşe. Ayşe, 9 yaşındadır, ÖÖG tanısı vardır ve ilkokul 4. sınıfa devam etmektedir. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmeni Ayşe'nin sınıf içi etkinliklere katıldığını, akranlarıyla

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

iletişim kurduğunu, dört işlem yapabildiğini, basit problemleri çözebildiğini ve yazma becerilerinde sorun görülmediğini, bir metni baştan sona okuyabildiğini, okuma hızının sınıf düzeyinde olduğunu ve okuma hatalarının olmadığını; fakat Ayşe'nin metinlerle ilgili sorulara yanıt veremediğini ya da yanlış yanıtlar verdiğini belirtmiştir. Ayşe'ye SOBAT-II A formunun okuduğunu anlama bölümü uygulanmış ve Ayşe'nin okuduğunu anlama puanının sınıf düzeyinin altında olduğu (7 yaştan düşük/2. sınıf) tespit edilmiştir.

Ortam

Araştırma, katılımcıların devam ettikleri ilkokulda bulunan destek eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Destek eğitim sınıfında bir yazı tahtası, bir masa, iki sandalye, 2x4 cm genişliğinde bir pencere bulunmakta ve sınıf, yeterince aydınlatılmaktadır. Araştırmacı, katılımcıların dikkatini dağıtacak tüm uyaranları sınıftan kaldırmış; tüm oturumlarda masa ve sandalyeyi karşılıklı fakat katılımcının arkası cama dönük olacak şekilde konumlandırmıştır.

Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, okuduğunu anlama becerisidir. Ön test olarak öğrencilere SOBAT-II'nin A formunda yer alan 13 metne ilişkin 65 okuduğunu anlama sorusu sorularak öğrencilerin uygulama öncesindeki okuduğunu anlama performansları belirlenmiştir. Uygulama oturumları sırasında öğrencilere metinlerle ilgili çoktan seçmeli 5 soru sorularak öğrencilerin okuduğunu anlama puanları hesaplanmıştır. Uygulama oturumları sona erdikten sonra ise öğrencilere SOBAT-II'nin B formunda yer alan 13 metne ilişkin 65 okuduğunu anlama sorusu sorularak bağımlı değişkene ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni ise kendini yönetme stratejileri öğretimidir. Kendini yönetme stratejileri, zincirleme becerilerden oluşmaktadır ve bu çalışmada kendini yönetme stratejilerinden kendine ön uyaran verme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme stratejileri kullanılmıştır. Kendini yönetme stratejilerinin beceri analizi yapılmış ve yapılan analiz için bir özel eğitim öğretmeninden ve özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda kendini yönetme stratejilerini kullanma becerileri, 20 basamak olarak belirlenmiştir:

- 1) Dosyanın ilk sayfasındaki resimli kartı alır.
- 2) Resimli karta bakarak okumaya ilişkin neler yapacağını söyler.
- 3) Resimli kartı masaya bırakır.
- 4) Dosyadan okuyacağı metni çıkarır.
- 5) Metni okur.
- 6) Metne ilişkin soruların olduğu kâğıdı dosyadan çıkarır.
- 7) Metinle ilgili soruları cevaplar.
- 8) Dosyadan metinle ilgili Kontrol Kâğıdını çıkarır.
- 9) Kontrol Kâğıdını soruları cevapladığı kâğıdın yanına koyar.
- 10) Cevapları kontrol ederek doğru cevaplarına "+", yanlış cevaplarına "-" işareti koyar.
- 11) Toplam doğru sayısını Kontrol Kâğıdındaki ilgili yere yazar.
- 12) Dosyadan Kendini İzleme Formunu çıkarır.
- 13) Kendini İzleme Formundaki okumaya ilişkin yönergelerde doğru yaptığı maddeler için gülen yüzü, yanlış yaptığı maddeler için üzgün yüzü boyar.
- 14) Gülen yüzleri ve üzgün yüzleri sayar.
- 15) Dosyadan Kendini Değerlendirme Formunu çıkarır.
- 16) Saydığı gülen yüzlerin ve üzgün yüzlerin sayısını Kendini Değerlendirme Formunda ilgili yere yazar.
- 17) Kendini Değerlendirme Formundaki gülen yüz sayısı kadar gülen yüz boyar.
- 18) Dosyadan Kendini Pekiştirme Formunu çıkarır.
- 19) Kendini Pekiştirme Formunda performansına uygun dereceyi yuvarlak içine alır.
- 20) Uygulamacıdan ödülünü ister.

Araç Gereçler

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde kullanılmak üzere içerisinde (1) kendine ön uyarı verme, okuma metni ve okuma metniyle ilgili soruların olduğu sayfa, (2) Kendini İzleme Formu (EK 1), (3) Kendini Değerlendirme Formu (EK 2) ve (4) Kendini Pekiştirme Formunun (EK 3) bulunduğu bir dosya hazırlanmıştır.

Kendini yönetme stratejilerinin öğretiminde kullanılmak üzere öncelikle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı MEB Türkçe ders kitaplarında serbest okuma metinleri ve temalar içerisinde yer alan 30 metin belirlenmiştir. Bu metinlerin içerisinde Ateşman okunabilirlik formülü [1997; okunabilirlik sayısı: 198,825- (40,175 X hece olarak sözcük uzunluğu – 2,610 X sözcük olarak cümle uzunluğu)] kullanılarak 6 kolay, 6 orta güçlükte, 6 zor metin seçilmiş ve her oturum öğrencilerin bir kolay, bir orta güçlükte, bir de zor metin okuyacağı şekilde planlanmıştır. Metinler belirlendikten sonra her metne ilişkin çoktan seçmeli okuduğunu anlama soruları oluşturulmuştur. Hem metinler hem de sorular için bir Türkçe öğretmeni ile özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Kendini İzleme Formu, alan yazındaki araştırmalara (Bransford ve Johnson, 1972; Berkeley, 2007; Gajria ve Salvia, 1992; Schunk, 1989) dayanılarak ve okuduğunu anlama becerisi için gerekli olan basamaklar göz önünde bulundurularak hazırlanan formdur. Bu formda aşağıdaki basamaklar yer almaktadır:

- 1) Öğretmenim “Oku” dediğinde okudum.
- 2) Okuma sırasında dikkatimi metne verdim.
- 3) Okumayı tamamladım.
- 4) Okuma sırasında kendimi iyi hissettim.
- 5) Okuduklarımı aklımda tuttum.
- 6) Okuduğum metni zihnimde özetledim.
- 7) Okuduğum metinle ilgili birinci soruyu doğru cevapladım.
- 8) Okuduğum metinle ilgili ikinci soruyu doğru cevapladım.
- 9) Okuduğum metinle ilgili üçüncü soruyu doğru cevapladım.
- 10) Okuduğum metinle ilgili dördüncü soruyu doğru cevapladım.
- 11) Okuduğum metinle ilgili beşinci soruyu doğru cevapladım.

Kendini İzleme Formunda yukarıdaki her bir basamağın karşısında bir gülen yüz ve üzgün yüz ifadesi vardır. Öğrenci, metni okuduktan sonra metinle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlamış ve uyguladığı basamak için gülen yüzü, uygulamadığı basamak için üzgün yüzü boyamıştır.

Kendini Değerlendirme Formu, öğrencilerin Kendini İzleme Formunda yer alan basamaklardan kaçını gerçekleştirdiğini belirlemeleri amacıyla 1’den 11’e kadar üst üste sıralanmış kutucuklardan, bu formda boyadıkları gülen ve üzgün yüzlerin sayısını yazabilecekleri kutucuklardan ve 11. kutucuğun üzerinde yer alan bir kupa görselinden oluşmaktadır. Kendini Pekiştirme Formu ise öğrencilerin Kendini İzleme Formunda gerçekleştirdikleri basamak sayısına karşılık gelen ve önceden öğrenciyle belirlenen pekiştireçleri almalarına olanak sağlamak üzere gülen yüzlerle oluşturulmuş bir formdur. Bu forma göre 1-5 arası gülen yüze karşılık gelecek kadar basamak gerçekleştiren öğrenciler herhangi bir pekiştireç alamazken, 6-7, 8-9, 10-11 tane gülen yüze karşılık gelen basamakları gerçekleştiren öğrenciler, belirlenen pekiştireçleri almaktadır.

Veri Toplama Araçları

ÖÖG tanısı olan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde kendini yönetme stratejilerinin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, strateji öğretimi süresince kullanılan araç gereçler dışında veri toplama araçları olarak SOBAT-II, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı, Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formu, Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formu ve Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formu kullanılmıştır. Birinci ve ikinci yazar, SOBAT-II Uygulayıcı Sertifikasına sahiptir. Ayrıca, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği için ölçek sahiplerinden yazılı izin alınmıştır.

Araştırmada, kendini yönetme stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test verileri SOBAT-II aracılığıyla

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

toplanmıştır. SOBAT-II, Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2018) tarafından 7-14 yaş arası öğrencilerin akıcı okuma, okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, A ve B formundan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bu çalışmada katılımcılar, SOBAT-II'nin okuduğunu anlama bölümüne ilişkin değerlendirilmişlerdir. Her formda 13 metin ve bu metinlere ilişkin 5 çoktan seçmeli okuduğunu anlama sorusu bulunmaktadır. Her doğru cevap 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Katılımcının okuduğunu anlama bölümünden almış olduğu toplam puana göre yaş ve sınıf düzeyi olarak nerede olduğu belirlenmektedir. SOBAT-II'nin yaş ölçütü esas alınarak hesaplanan okuduğunu anlama bölümü geçerlik katsayısı SOBAT-II A Formu için 0,40, B Formu için 0,42'dir. Ön test verilerinin toplanması için SOBAT-II A Formu, son test verilerinin toplanması için ise B Formu kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini değerlendirmek için geliştirilmiş, beşli likert tipinde 27 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Bu ölçek, kendini yönetme stratejileri öğretimi öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarını ortaya koymak için ön test, strateji öğretimi sonrasında okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla da son test olarak uygulanmıştır.

Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracı, katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarında, strateji öğretim basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştiremediklerinin; yani, etkililik verilerinin toplanması için kullanılan 20 basamaktan oluşan bir değerlendirme aracıdır. Bu araçta Ölçüt, Evet ve Hayır sütunları bulunmaktadır. Öğrencinin gerçekleştirdiği her basamak için ölçütün % kaç olduğu yazılmış, öğrencinin doğru yaptığı her basamak için Evet sütununa "+", yanlış tepki verdiği ya da hiç tepki vermediği basamak için Hayır sütununa "-" işareti konmuştur. Bu form ayrıca, gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması için de kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik verilerinin toplanmasında Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formu kullanılmıştır. Bu form, uygulama oturumlarının uygun şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirlemek üzere hazırlanmış 8 maddeden oluşan bir formdur. Formda doğru tepki sayısı ve doğru tepki yüzdesi, uygulamacı tepkileri bölümleri yer almaktadır. Araştırmada gözlemci rolündeki kişi, bu form aracılığıyla tüm oturumların %30'u için uygulama güvenirliğini hesaplamıştır. Geçerlik verileri ise öğrenciler için 5 kapalı uçlu sorudan oluşan Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formu ile üç açık uçlu sorudan oluşan Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formu aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca strateji öğretimi süresince öğretim oturumlarında, 2023-2024 MEB Türkçe ders kitaplarında yer alan 30 metin arasından Ateşman'ın okunabilirlik formülüne [Okunabilirlik sayısı: $198,825 - (40,175 \times \text{hece olarak sözcük uzunluğu}) - (2,610 \times \text{sözcük olarak cümle uzunluğu})$] göre hesaplanan ve Türkçe öğretimi alanında görev yapan bir uzmanın görüşü sonrasında 6 kolay düzeyde, 6 orta düzeyde ve 6 zor düzeyde olmak üzere toplam 18 metin; yoklama oturumlarında ise her zorluk düzeyinden olacak şekilde toplam 12 metin kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Tek denekli araştırma yöntemlerine uygun olarak desenlenen bu araştırmanın verileri, başlama düzeyi oturumları, toplu yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Deneyisel uygulamanın yanı sıra bu süreçte, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri de elde edilmiştir.

Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama, günlük yoklama ve izleme oturumlarından oluşmaktadır.

Başlama Düzeyi Oturumları

Öğrencilere okuduğunu anlama becerileriyle ilgili kendini yönetme stratejilerinin öğretimi yapılmadan önce, her katılımcıyla ayrı ayrı, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar

başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu oturumlar gerçekleştirilirken öğrenciyle araştırmacı karşılıklı oturmuş ve araştırmacı dikkat sağlayıcı ipucu olarak “Çalışmaya hazır mısınız?” sorusunu yöneltmiş, öğrenci sözel olarak veya mimikleriyle hazır olduğunu belirttiğinde çalışmaya başlanmıştır. Araştırmacı öğrenciye “Bu dosyayı al, dosyadaki sırayı takip ederek metni oku, soruları cevapla” yönergesini vermiş ve öğrencinin ilk basamağı yerine getirmesi için 5 saniye beklenmiştir. Doğru tepki, öğrencinin kendini yönetme stratejileri basamaklarını doğru bir şekilde uygulayarak dosyada yer alan metinleri okuyup okuduğunu anlama sorularını yanıtlaması; yanlış tepki ise basamakları doğru şekilde uygulamaması ya da hiçbir tepki vermemesidir. Öğrenci strateji basamaklarını doğru olarak gerçekleştirdiğinde Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracına doğru tepki sütununa artı “+” işareti ve bir sonraki basamağa geçmesi için beş saniye bekleyerek sonraki basamağa başlayıp başlamadığını gözlemlemiştir. Öğrenci, strateji basamağını doğru olarak gerçekleştirmediği takdirde uygulamacı ölçüt aracındaki ilgili sütuna eksi “-” işareti koymuştur.

Uygulama (Öğretim) Oturumları

Uygulama oturumları, her öğrenciyle bireysel olarak, haftada 2 gün, her gün 1 oturum (40 dakika) şeklinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama oturumları (1) hedef davranışın tanımlanması, olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması, (2) hedef davranışın yararlarının tartışılması, (3) hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi, (4) kendini yönetme stratejisini tanıtmak, stratejinin yararlarını tartışma ve strateji materyallerini tanıtmak, (5) stratejiyi kullanmaya model olma, (6) rehberli uygulama ve (7) bağımsız uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, uygulama süreci basamakları açıklanmıştır:

Araştırmacı, strateji öğretimi için gerekli araç gereçleri ve pekiştireçleri hazırlayarak her oturum öncesinde masanın üzerine koymuştur. Her oturumda araştırmacı, öğrenciyle karşılıklı oturmuş ve öğrenciye “Şimdi bu dosyayı kullanarak okuma yapacağız, hazır mısınız?” sorusunu yöneltmiş, öğrenci sözel olarak veya mimikleriyle hazır olduğunu belirttiğinde çalışmaya başlanmıştır.

Hedef davranışın tanımlanması, olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması basamağında araştırmacı öğrenciye, okuduğunu anlama becerisinin ne demek olduğu açıklanmış, okuduğunu anlama becerisiyle ilgili öğrenciye olumlu ve olumsuz örnekler sunulmuştur. Hedef davranışın yararlarının tartışılması basamağında öğrenciyle okuduğunu anlama becerisinin yararları üzerine tartışılmıştır. Hedef davranış için başarı ölçütünün belirlenmesi basamağında araştırmacı, öğrenciyle birlikte okuyacakları metinle ilgili beş sorudan beşinin de doğru yanıtlanması ölçütü olarak belirlenmiştir. Kendini yönetme stratejisini tanıtmak, stratejinin yararlarını tartışma ve strateji materyalleri tanıtmak basamağında araştırmacı kendini yönetme stratejilerini açıklamış, bu stratejilerin yararları üzerine öğrenciyle tartışmış, uygulama süresince kullanılacak formlar öğrenciye tanıtmıştır. Stratejiyi kullanmaya model olma basamağında araştırmacı “Şimdi beni dikkatlice izle, dosyayı kullanarak okuma yapacağım ve soruları cevaplayacağım” şeklinde yönerge verdikten sonra tüm basamaklar için öğrenciye model olmuştur. Rehberli uygulama basamağında ise yönergeyi “Şimdi bu dosyayı kullanarak metni okuyup soruları cevaplayacağız” şeklinde değiştirerek doğru tepkileri için öğrenciyi pekiştirmiş, yanlış tepkilerinde ise öğrenciyi destekleyerek öğrencinin stratejiyi kullanmasını sağlamıştır. Son basamak olan bağımsız uygulama basamağı, günlük yoklama oturumları şeklinde düzenlenmiştir. Günlük yoklama oturumları, her öğrenciyle bireysel olarak, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini ölçmek ve performanslarını belirlemek için, başlama düzeyi oturumlarındaki basamaklar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Her öğrencinin günlük yoklama oturumu, -ilk uygulama oturumu haricinde-uygulama oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Birinci katılımcıda belirlenen ölçüt karşılandıktan sonra tüm öğrencilerden toplu yoklama oturumu verisi alınmıştır. Süreç, tüm öğrenciler için aynı şekilde yürütülmüştür. Günlük yoklama oturumlarında katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, beceri analizindeki basamak sayısına bölünerek doğru yapılan basamakların yüzdesi bulunarak grafiğe yüzde (%) olarak işlenmiştir. Toplanan veriler, bağımlı değişkenle ilgili öğrencinin performans düzeylerine ilişkin verileri oluşturmuştur.

Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, bir katılımcıyla uygulama oturumlarına başlamadan önce, tüm katılımcıların kendini yönetme stratejilerine ilişkin basamakları ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla; her katılımcıyla toplamda üç toplu yoklama oturumu şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı, “Hazır mısın? Seninle okuduğunu anlama çalışacağız” şeklinde dikkat sağlayıcı ipucunu öğrenciye sunmuştur. Öğrenci hazır olduğunu belirttiikten sonra araştırmacı kendini yönetme stratejilerinin bulunduğu dosyayı öğrenciye göstererek “Bu dosyayı al, dosyadaki sırayı takip ederek metni oku, soruları cevapla” yönergesini vermiştir. Öğrencinin ilk basamağı yerine getirmesi için 5 saniye beklenmiş, öğrenci strateji basamağını doğru olarak gerçekleştirdiğinde Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracının doğru tepki sütununa artı “+” işareti, yanlış tepki verdiğiinde ya da tepki vermediğinde ise yanlış tepki sütununa “-” işareti konmuştur. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde oturum sonlandırılmıştır.

Günlük yoklama oturumları, “uygulama (öğretim) oturumları başlığının altında belirtilen şekilde gerçekleştirilmiştir.

İzleme Oturumları

Araştırmada izleme oturumları, uygulama ve günlük yoklama oturumları bittikten sonraki birinci, üçüncü ve beşinci haftalarda, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek için, toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ile uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmadan önce gözlemciye araştırmanın amacı, güvenilirlik verisi formları ve kendini yönetme stratejileri hakkında bilgi verilmiş ve başlama düzeyi, günlük ve toplu yoklama, uygulama ve izleme oturumları videolarından yansız atama yoluyla belirlenen oturumların en az %30’u için Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracında yapılan işaretlemeler göz önünde bulundurularak güvenilirlik verisi alınmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik hem de uygulama güvenilirliği hesaplanırken $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$ (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997) formülü kullanılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik %100 bulunmuştur.

Uygulama güvenilirliği için ise yine araştırmacı ve gözlemci, yansız atama yoluyla uygulama oturumları videolarının %30’unu izlemişler ve Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Formunu doldurmuşlardır. Uygulama güvenilirliği katsayısı, Kırcaali-İftar ve Tekin’in (1997) Gözlenen uygulamacı davranışı/Planlanan uygulamacı davranışı $\times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kendini yönetme stratejileri uygulama oturumlarında yalnızca Ahmet için “dikkat sağlayıcı ipucunu sunma” davranışı için uygulama güvenilirliği %75, diğer davranışların tümü için %100 bulunmuştur.

Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Bu araştırmadaki sosyal geçerlik verileri, katılımcı öğrenciler ve öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapılması ve bu görüşmelerin ses kaydına alınması yoluyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplanırken yapılan görüşmelerde öğrencilerden Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Formundaki 5 kapalı uçlu soruyu, öğretmenlerden ise Öğretmenler İçin Sosyal Geçerlik Formundaki üç açık uçlu soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Ön Test-Son Test Verilerinin Toplanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, strateji öğretimi öncesinde SOBAT-II’nin A formu, strateji öğretimi sonrasında ise B formu kullanılarak toplanmış ve değerlendirmeler video kaydına alınmıştır. İki veri toplama aşaması da iki ders saati (40 dk + 40 dk) sürmüş, öğrenciler A ve B formlarının her birinde bulunan 13 metin ve bu metinlere ilişkin hazırlanmış beş çoktan seçmeli soru üzerinden

değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonrasında SOBAT-II uygulayıcı el kitabında yer alan bilgilere göre öğrencilerin aldıkları puanlara karşılık gelen yaş ve sınıf düzeyi belirlenerek puan dönüşümü yapılmıştır.

Strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında bir değişime yol açıp açmadığını belirlemek amacıyla strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında öğrencilerden Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler ölçeği doldurmadan önce uygulamacı ölçeği öğrencilere tanıtmış ve maddelerin derecelendirilmesiyle ilgili bilgi vermiş, sonrasında her öğrenci bağımsız olarak ölçeğe gerekli işaretlemeleri yapmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik verileri ve güvenilirlik verileri analiz edilmiştir. Etkililik verilerinin analizi için Kendini Yönetme Stratejileri Ölçüt Bağımlı Ölçüt Aracında yer alan basamaklardaki doğru tepki verilen basamak sayıları belirlenmiş ve her bir öğrenci için “doğru basamak sayısı/toplam basamak sayısı x 100” formülü (Gast ve Ledford, 2009) kullanılarak her öğrencinin kendini yönetme stratejilerini kullanmalarına ilişkin yüzdelik veri elde edilmiştir. Elde edilen veriler, çizgi grafiği kullanılarak görselleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Çizgi grafiğinin yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise kendini yönetme stratejilerini kullanma davranış yüzdesini göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ön test-son test verileri tablolaştırılarak; okuduğunu anlama öz yeterlik algısı verileri ise sütun grafiğiyle gösterilmiştir.

Araştırmanın öğrenciler ve öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Güvenirlik verilerinin analizi ise gözlemciler arası güvenilirlik verileriyle uygulama güvenilirliği verilerinin analizini içermektedir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri, “görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü (Tekin-İftar ve diğerleri, 2023) kullanılarak analiz edilmiş ve Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1.

Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri

Öğrenci	Başlama Düzeyi	Günlük Yoklama	Toplu Yoklama	İzleme
Ahmet	%100	%100	%100	%100
Ayşe	%100	%95	%100	%100
Merve	%100	%100	%100	%100

Uygulama güvenilirliği verilerinin hesaplanmasında ise “gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü (Tekin-İftar ve diğerleri, 2023) kullanılmış ve veriler, Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Kendini Yönetme Stratejileri Uygulama Oturumlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Verileri

Davranışlar	Ahmet	Ayşe	Merve
Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma	%75	%100	%100
Okuduğunu anlama becerisini tanımlama	%100	%100	%100
Okuduğunu anlama becerisinin faydalarını sayma	%100	%100	%100
Okumaya ilişkin ölçütü açıklama	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerine ilişkin basamakları açıklama	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerinin faydalarını sayma	%100	%100	%100
Kullanılacak araç gereçleri tanıtmak	%100	%100	%100
Kendini yönetme stratejilerini öğretme	%100	%100	%100

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için uygulama oturumları olgunlaşma, sınanma, dış etmenler, ölçme ve verilerin kararsızlığı açısından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Olgunlaşma etkisini kontrol altına alabilmek için uygulama oturumları haftada iki gün dört oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

Sınanma etkisi için araştırmada sürekli olarak başlama düzeyi verisi alınmamış ve uygulamacı tarafından uygulama güvenilirliği yapılmıştır. Katılımcıların öğretmenleri ve ailelerine, araştırma süresince katılımcılara okuduğunu anlama becerisi ve kendini yönetme stratejisiyle ilgili herhangi bir müdahalede bulunmamaları gerektiği söylenerek dış etmenler; araştırmada aynı ölçme araçlarıyla tüm evrelerde güvenilirlik verisi toplanarak ölçme etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Veri kararsızlığının önüne geçmek için ise araştırmacının her evresinde kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmıştır. Bu araştırmanın dış geçerliği ise katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde çok sayıda yinelenmenin olması, araştırmada yer alan öğrenci özelliklerinin farklı olması; yani bir öğrenciye öğretim yapılmasının diğer öğrencilerde istendik davranış değişikliğini kolaylaştırmamasıyla sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin artırılması için önceki bölümlerde bahsedildiği gibi gözlemciler arası güvenilirlik verileriyle uygulama güvenilirliğine ilişkin veriler toplanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.12.2023

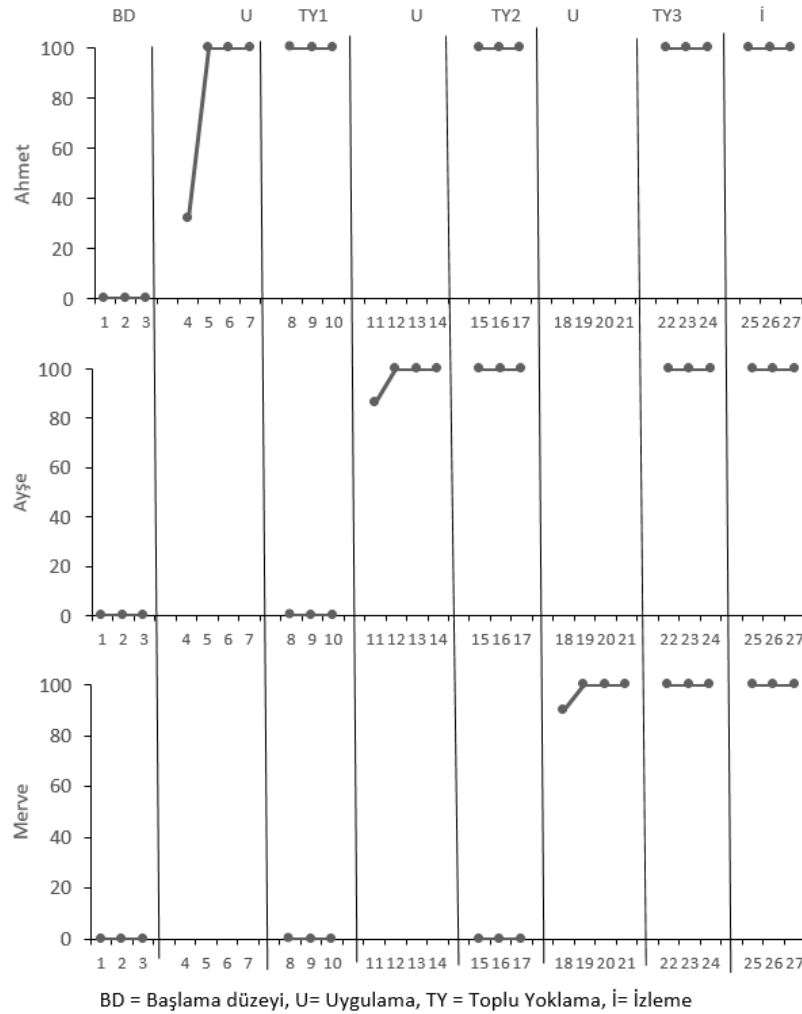
Belge sayı numarası= 2023/85-42

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ÖÖG olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanma ve sürdürme bulguları, ön test ve son test bulguları ve sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Kendinin Yönetme Stratejilerini Kullanma Becerilerini Kazanma ve Sürdürmeye İlişkin Bulgular

ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve sürdürmelerine ilişkin bulgular, grafiksel olarak analiz edilerek Şekil 2.'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin Kendini Yönetme Stratejilerini Kazanmaları ve Sürdürmelerine İlişkin Bulgular

Şekil 2.'de, Ahmet, Ayşe ve Merve'nin kendini yönetme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin veriler sunulmaktadır. Ahmet, başlama düzeyinde %0 başarı gösterdikten sonra öğretim oturumlarına başlamış ve Ahmet, günlük yoklama oturumları şeklinde yürütülen ilk uygulama oturumunda stratejileri %50 oranında kullanabilmiştir. İlk uygulama oturumundan sonra ise stratejileri kullanma becerileri %100'e ulaşmış ve Ahmet, toplu yoklama oturumları ve izleme oturumlarında da aynı performansı sürdürmüştür. Ayşe, başlama düzeyinde %0 başarı ile başlamış, ilk uygulama oturumunda %85 başarı elde etmiştir. Sonraki uygulama oturumlarında stratejileri kullanma becerileri %100'e ulaşmış ve bu performansı uygulama oturumları sonrasında gerçekleştirilen toplu yoklama oturumları ve izleme oturumlarında da sürdürmüştür. Merve, başlama düzeyinde %0 başarı gösterdikten sonra uygulama oturumlarına geçilmiş, ilk uygulama oturumunda Merve'nin stratejileri kullanma becerileri %90'a yükselmiştir. Merve'nin stratejileri kullanma becerileri performansının, ikinci

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

uygulama oturumu itibariyle %100'e ulaştığı ve uygulama oturumları sonrasında yapılan toplu yoklama oturumlarıyla izleme oturumlarında Merve'nin bu performansını sürdürdüğü görülmüştür. Genel olarak, öğrencilerin ikinci uygulama oturumuyla birlikte kendini yönetme stratejileri kullanma becerilerini %100 kazandıkları ve strateji öğretimi bittikten sonraki 1., 3. ve 5. Haftada stratejileri kullanma becerilerini %100 sürdürdükleri belirlenmiştir.

Etki Büyüklüğünün Hesaplanması

Tek denekli araştırmalarda müdahalenin etkisini ölçmek için yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri, Parker, Vannest, Davis ve Sauber (2011) tarafından geliştirilen Tau-U'dur (Parker ve Vannest, 2009). Tek denekli örneklem küçüklüğü nedeniyle geleneksel istatistiksel testlerin yetersiz kalması ve geleneksel örtüşmezlik ölçütlerinin yalnızca müdahale etkisini dikakte alıp eğilimleri göz ardı etmesi nedenlerinden dolayı tercih edilen Tau-U hesaplamasında 0-0.35 değeri zayıf etkiye, 0-0.65 değeri orta düzeyde etkiye, 0,35-0,65 değeri ise güçlü etkiyi göstermektedir. Tau-U hesaplama Tau-U formülünde, elde edilen verilerin büyüklüğünü hesaplamak için pozitif çiftlerin sayısından negatif çiftlerin sayısı çıkarılmakta ve ortaya çıkan fark, pozitif çiftlerin sayısı, negatif çiftlerin sayısı ve beraberlik içeren çiftlerinin sayısının toplamına bölünmektedir (Parker ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada başlama düzeyi verileri "0" olduğu için eğilim düzeltmesi gerekmemektedir. Yapılan hesaplamalara göre ortaya çıkan Tau-U değerleri, Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Tau-U Değerleri

Öğrenci	Oran	Etki
Ahmet	1.0	Güçlü etki
Ayşe	1.0	Güçlü etki
Merve	1.0	Güçlü etki

Tau-U değerleri, üç katılımcının da Tau-U değerlerinin 1.0 olması, üç öğrenci için de yapılan müdahalenin, yani strateji öğretiminin güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kendini yönetme stratejileri öğretimi öncesine ve sonrasına ait SOBAT-II puanları ile puanların yaş ve sınıf düzeyi dönüşümleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

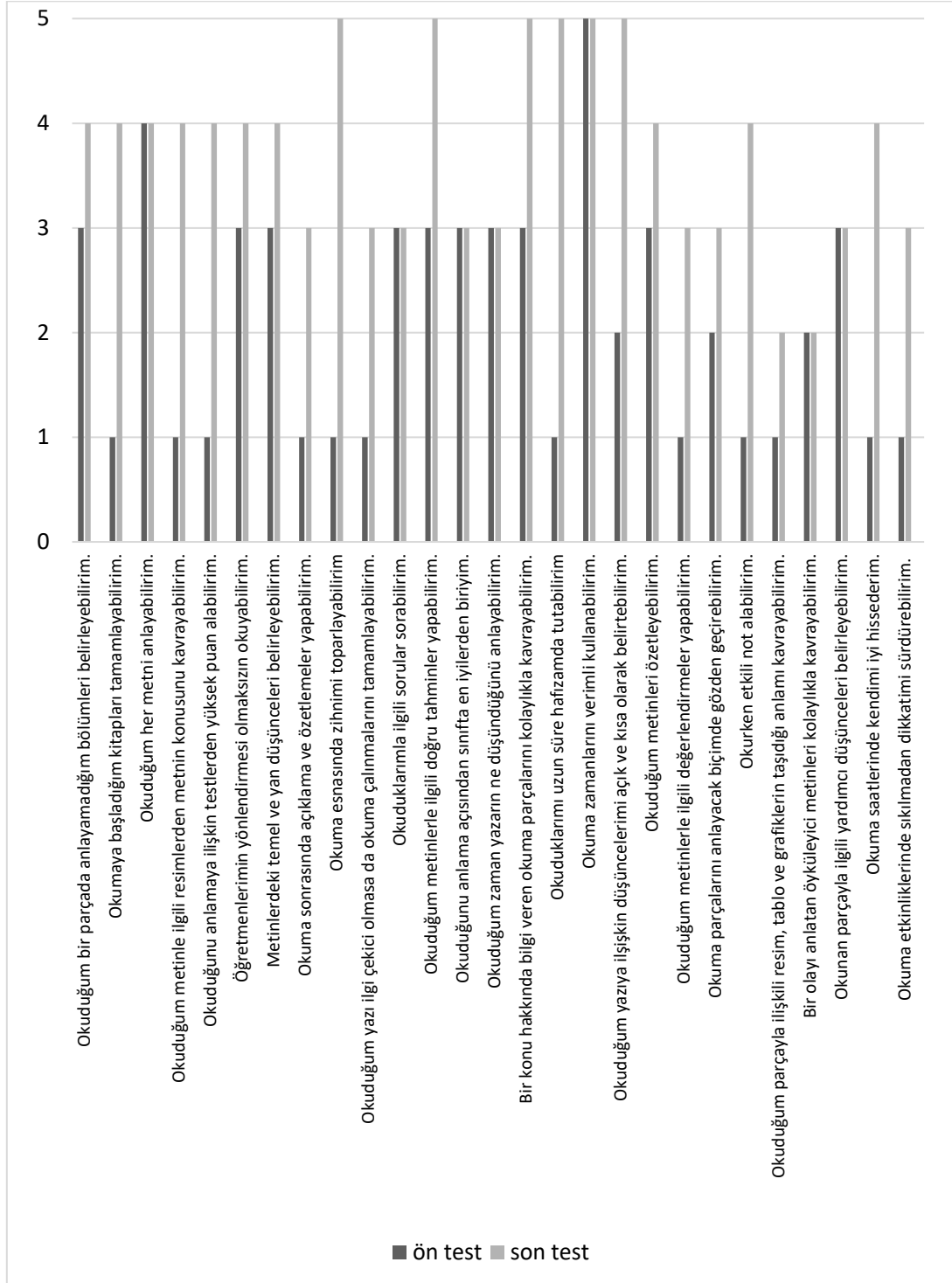
SOBAT-II Ön Test-Son Test Puanlarıyla Yaş ve Sınıf Düzeyi Dönüşümleri

Öğrenci	Ön Test			Son Test		
	Puan	SOBAT'a Göre Yaş	SOBAT'a Göre Sınıf Düzeyi	Puan	SOBAT'a Göre Yaş	SOBAT'a Göre Sınıf Düzeyi
Ahmet	26	7 yaştan düşük	2.sınıftan düşük	50	9 yaş	4.sınıf
Ayşe	38	7 yaştan düşük	2.sınıf	58	11 yaş	6.sınıf
Merve	45	8 yaş	2.5 sınıf	55	10 yaş	5.sınıf

Tablo 4'e göre Ahmet, 8 yaş 6 aylıkken SOBAT A formuyla yapılan ön testte 26 puan almış ve okuduğunu anlama yaşı 7'den düşük, sınıf düzeyi ise 2. sınıftan düşük çıkmıştır. Strateji öğretimi sonrasında yapılan SOBAT B formunda ise 50 puan alarak, 9 yaş ve 4. sınıf seviyesinde bir sonuç elde edilmiştir. Ayşe, 9 yaş 7 aylıkken yapılan SOBAT A formunda 38 puan almış ve okuduğunu anlama yaş düzeyi 7'den düşük, sınıf düzeyi ise 2. sınıf olarak belirlenmiştir. Strateji öğretimi sonrası SOBAT B formunda 58 puan alarak, 11 yaş ve 6. sınıf seviyesine ulaşmıştır. Merve, 9 yaş 1 aylıkken yapılan SOBAT A formunda 45 puan almış ve okuduğunu anlama yaş düzeyi 8 yaş olarak belirlenmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Merve'nin SOBAT B formundan 55 puan alarak, 10 yaş ve 5. sınıf seviyesine ulaştığı görülmektedir.

Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğine verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen bulgular, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te verilmiştir.

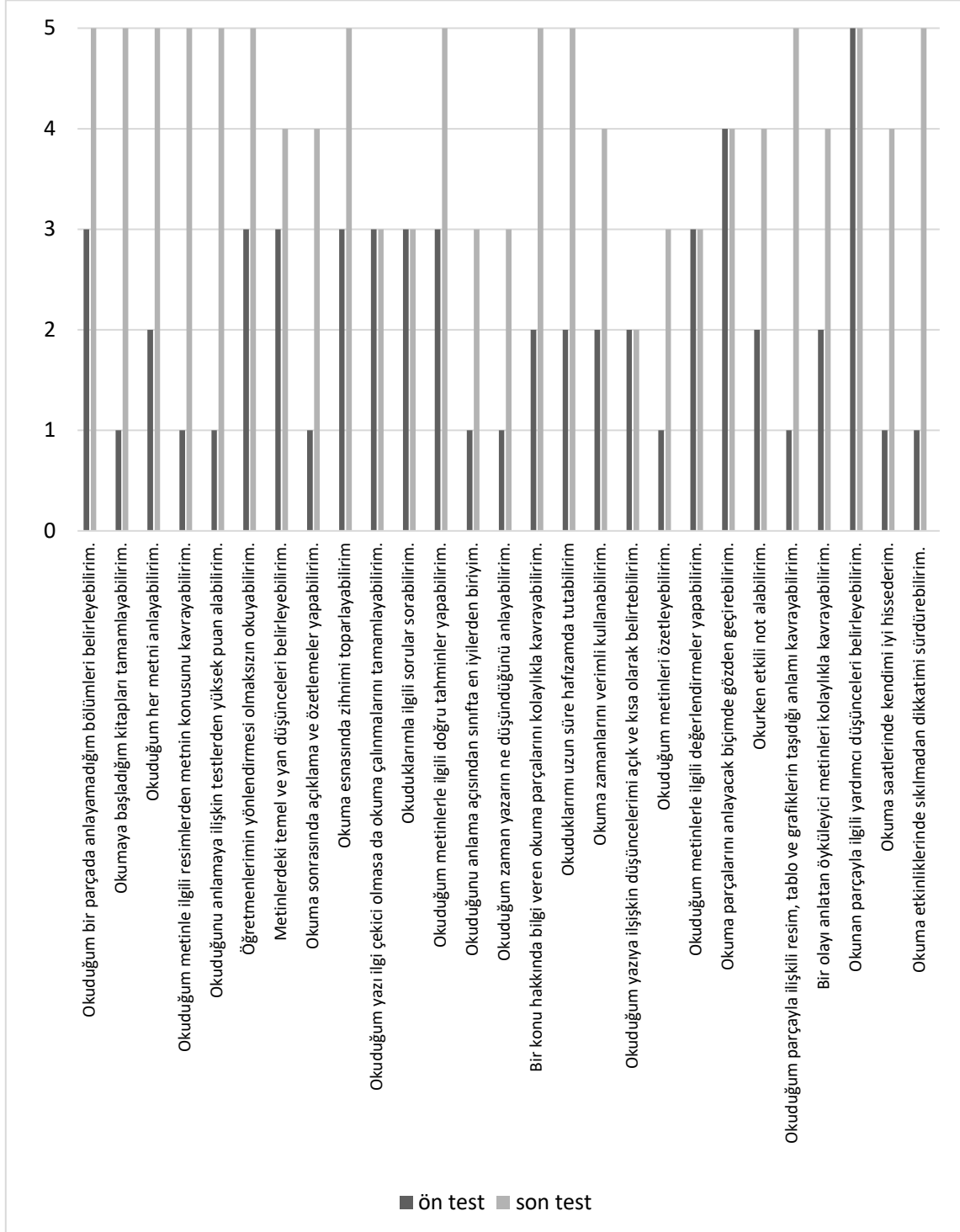


1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim
Şekil 3. Ahmet'in Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ön test-son test karşılaştırıldığında, Ahmet'in son testte 27 maddenin 20'sini ön testten daha yüksek değerlendirdiği, 7 maddeyle ilgili ise ön testle aynı değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür. Ahmet, "Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim" ve "Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim" maddelerine ön testte "Hiç emin değilim", son testte "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Yine

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

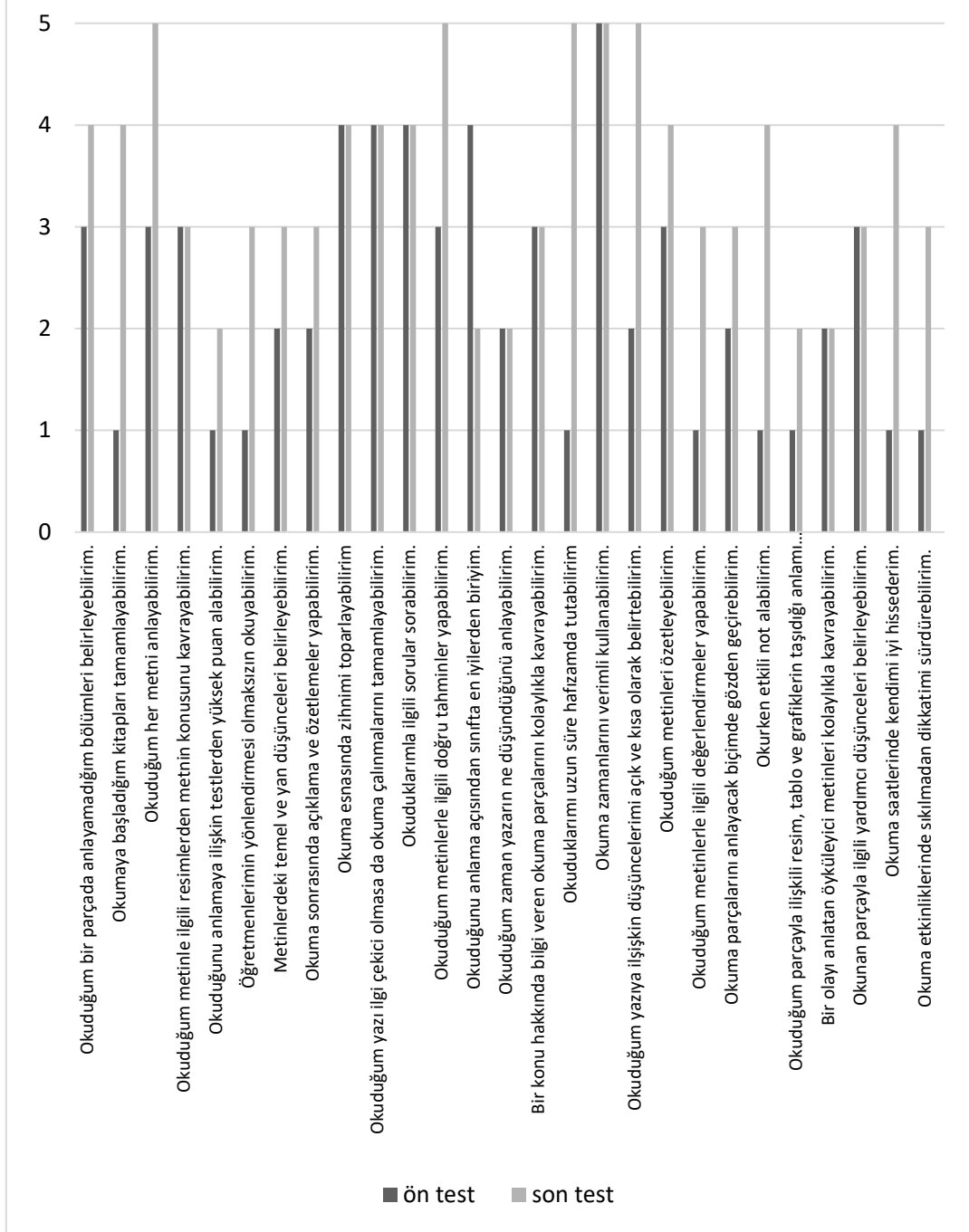
Ahmet'in "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim", "Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim", "Okuma metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim" gibi maddelerde ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Oldukça eminim" cevabını verdiği görülmektedir. Genel olarak, Ahmet'in okuduğunu anlama öz yeterlik algısında strateji öğretimi sonrasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir.



1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim

Şekil 4. Ayşe'nin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ayşe'nin son test değerlendirmeleri ön testle karşılaştırıldığında, son testte 27 maddenin 21'i için daha yüksek, 6'sı için aynı değerlendirmeleri yaptığı görülmektedir. Ayşe, "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim", "Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim", "Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim", "Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim" maddelerine ön testte "Hiç emin değilim" cevabını verirken son testte "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Genel olarak, Ayşe'nin okuduğunu anlama öz yeterlik algısında strateji öğretimi sonrasında bir değişim olduğu söylenebilir.



1= Hiç emin değilim; 2= Çok az eminim; 3= Biraz eminim; 4=Oldukça eminim; 5= Tamamen eminim

Şekil 5. Merve'nin Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Ön Test-Son Test Değerlendirmeleri

Ön test-son test değerlendirmeleri, Merve'nin son testte 27 maddenin 17'si için daha yüksek, 9'u için aynı, 1'i için düşük bir değerlendirme yaptığını göstermektedir. Merve'nin diğer maddeler içerisinde öne çıkan en yüksek değerlendirmesi "Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim" maddesi için yaptığı değerlendirmedir. Merve, bu madde için ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Tamamen eminim" cevabını vermiştir. Merve'nin göze çarpan diğer değerlendirmeleri "Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim" ve "Okuma saatlerinde kendimi iyi hissedirim" maddeleri içindir. Bu maddeler için Merve'nin ön testte "Hiç emin değilim", son testte ise "Oldukça eminim" cevaplarını verdiği görülmüştür. Merve'nin "Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim" maddesine ön teste göre daha düşük bir değerlendirme yapması, ilgi çekici bir bulgudur. Genel olarak Merve'nin okuduğunu anlama öz yeterlik algısında, ön teste göre bir farklılık olduğu söylenebilir.

Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu bölümde, öğretmenlerle ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin betimsel analizi yoluyla elde edilen sosyal geçerlik bulguları sunulmuştur.

Öğretmenlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlerin sosyal geçerlilik bulgularına göre, strateji öğretimi sonrasında öğrencilerde olumlu değişiklikler gözlemlenmiştir. Ahmet'in öğretmeni (Ö1), strateji öncesinde Ahmet'in okuma çalışmalarına istekli olmadığını ve metinlerle ilgili sorulara yanıt vermediğini; strateji öğretimi sonrasında Ahmet'in daha aktif hale geldiğini ve okuma çalışmalarını tamamlamaya başladığını belirtmiştir. Ayrıca, Ö1, kendini yönetme stratejilerinin sınıfta uygulanması gerektiğini düşündüğünü; çünkü Ahmet üzerinde olumlu etkiler gördüğünü ifade etmiştir.

Ayşe'nin öğretmeni (Ö2), strateji öncesinde Ayşe'nin dersle ilgisi olmadığını ve okuduklarına uygun olmayan yanıtlar verdiğini belirtmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Ayşe'nin okuduklarıyla daha çok ilgilenmeye başladığını ve sınıfa getirdiği bilgileri kendisine gösterdiğini gözlemlemiştir. Ö2, Ayşe'nin üzerinde olumlu etkilerini gördüğü için kendini yönetme stratejilerinin sınıfında uygulanması gerektiğini düşünmektedir.

Merve'nin öğretmeni (Ö3), strateji öncesinde Merve'nin derse katılmadığını ve bazen derste ağladığını belirtmiştir. Strateji öğretimi sonrasında Merve'nin etkinliklere katılmaya başladığını; ancak uzun metinlerde hala isteksiz olduğunu gözlemlemiştir. Ö3, kendini yönetme stratejisinin sınıfta uygulanması gerektiğini düşündüğünü; ancak sınıf kalabalık olduğu için her öğrenciye uygulamanın zor olabileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin üçü de kendini yönetme stratejisinin sınıflarında uygulanması gerektiğini düşünmüşlerdir. Öğretmen görüşmelerinden, stratejinin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve okuduğunu anlamada değişiklikler sağladığı sonucuna varılabilir.

Öğrencilerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğrencilerden sosyal geçerlik bulguları 5 kapalı uçlu soru aracılığıyla elde edilmiştir. Sorular şu şekildedir: 1) Formları (kendini yönetme için oluşturulan dosya gösterilir) takip ederek metin okumaktan mutlu oldun mu? 2) Kendini takip ettiğin dosyadan (kendini yönetme için oluşturulan dosya gösterilir) başka derslerinde kullanmak ister misin? 3) Formu (kendini izleme için kullanılan form gösterilir) doldururken zorlandın mı? 4) Kendini takip ettiğin dosyayı Türkçe dersinde sınıfta kullanmak ister misin? ve 5) Bu çalışmayı başka arkadaşlarının da çalışmasını ister misin?. Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar, genel olarak öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini ve dosyalarını olumlu bir şekilde değerlendirdiklerini göstermektedir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin tamamı metin okumaktan mutlu olduklarını, kendini takip ettikleri dosyayı diğer derslerinde de kullanmak istediklerini, formu doldururken zorlanmadıklarını ve Türkçe dersinde sınıfta kendilerini takip ettikleri dosyayı kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, bu çalışmanın diğer arkadaşları tarafından da yapılmasını istemektedirler. Sonuç olarak, öğrencilerin kendini yönetme stratejilerinin olumlu ve faydalı olduğunu düşündükleri ve bu stratejilerin kullanılmasını istedikleri söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırmanın bulguları, ÖÖG olan öğrencilerde kendini yönetme stratejilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Strateji öğretimi sonrasında öğrencilerin metnin önemli bölümlerini hatırlama ve soruları doğru yanıtlama oranlarında anlamlı artış gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Jitendra ve diğerleri (1998) ile Rooney, Polloway ve Hallahan'ın (1985) bulgularıyla uyumludur.

Öğrencilerin SOBAT-II testlerindeki puan artışları, yaş ve sınıf düzeylerine daha yakın başarılar sergilemelerini sağlamıştır. Bu durum, ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde genellikle akranlarının gerisinde kaldığını belirten Pürsün ve Sarı (2020) ile Ceylan (2024) gibi çalışmaları desteklemektedir.

Kendini yönetme stratejilerinin kısa süreli öğretimiyle elde edilen gelişmeler, bu stratejilerin öğrenilebilirliğini ve sürdürülebilirliğini göstermektedir. Gumpel ve Golan (2000), Wolfe, Heron ve Goddard (2000) ve Hughes, Therrien ve Lee (2004) gibi çalışmalarda da öğrencilerin kısa süreli uygulamalarla bu stratejileri edinebildiği belirtilmiştir.

Özellikle dikkat sürdürme ve önemli bilgilere odaklanma becerilerindeki gelişme, Snider (1987) ile Rooney ve diğerleri (1985) tarafından vurgulanan bulgularla örtüşmektedir. Kendini izleme stratejisinin okuma sırasında odaklanmayı artırdığı ve öz yeterlik kazandırdığı, Wong ve Jones (1982) tarafından da ifade edilmiştir.

Strateji öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkilediği görülmüştür. Pekiştirici kullanımının motivasyonu artırmadaki rolü, Sideridis (2009) ve Dhiabat & Tawalbeh (2019) gibi araştırmalarla da desteklenmektedir. Bu strateji, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmiştir.

Kendini kaydetme ve değerlendirme stratejileri, yalnızca okuduğunu anlama başarısını değil, aynı zamanda öz düzenleme becerilerini de artırmıştır. Bu bulgular, McLaughlin (1983), Blick ve Test (1987) ve Lloyd, Hallahan, Kosiewicz ve Kneedler (1982) gibi araştırmalarla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve öğrenme süreçlerini izleyebilmeleri, bireysel farkındalıklarını güçlendirmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlik algılarında olumlu değişim gözlenmiştir. Bu durum, Solheim (2011), Naseri ve Zaferanieh (2012) ile Ahmadi ve diğerleri (2024) gibi çalışmalarla örtüşmektedir. Kendini izleme stratejilerinin, akademik beceriler ve öz yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri bulunduğu vurgulanmaktadır.

Sonuç

Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kendini yönetme stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Strateji öğretimi sonrası öğrencilerde dikkat, odaklanma, motivasyon ve öz yeterlik gibi öğrenmeye ilişkin birçok beceride olumlu yönde değişimler gözlenmiştir.

Kısa sürede uygulanan strateji öğretimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını desteklemiş ve bu etkinin izleme oturumlarında da sürdüğü görülmüştür. Özellikle kendini kaydetme, değerlendirme ve pekiştirme adımlarının birlikte kullanımı, öğrencilerin hem akademik hem davranışsal gelişimlerini desteklemiştir.

Bu çalışma ayrıca, ÖÖG'li öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını da etkileyen bütüncül stratejilerin önemine işaret etmektedir. Strateji öğretimi ile birlikte okuma sürecine yönelik olumsuz davranışların azalması, bu yaklaşımın sosyal-duygusal yönleri de katkı sunduğunu göstermektedir.

Sosyal Geçerlik

Araştırmada toplanan sosyal geçerlik verileri, uygulamanın öğrenciler ve öğretmenler tarafından kabul edilebilir ve yararlı bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler strateji adımlarını uygulaması kolay ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Ancak bu değerlendirmeler, stratejilerin yeterince içselleştirilip içselleştirilmediği açısından dikkatle yorumlanmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri, stratejilerin uygulanabilirliğini doğrudan etkileyebilir.

Öğretmen görüşleri, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve sınıf içi davranışlarında belirgin bir gelişmeye yol açtığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, McCurdy ve Shapiro (1992), Webber, Scheuermann, McCall, C. ve Coleman (1993) ve Dalton, Martella ve Marchand-Martella, (1999) gibi çalışmalarda sonuçlarla tutarlıdır. Ayrıca öğretmenler, stratejilerin sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu ve bu yöntemleri tekrar kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Özel eğitim öğretmenleri, ÖÖG'li öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için kendini yönetme stratejilerini öğretim sürecine entegre etmelidir. Materyaller görsel destekli, sade ve öğrenci düzeyine uygun olmalı; öğretmenler düzenli geri bildirim vermelidir. Özellikle pekiştirme stratejisiyle motivasyon desteklenmeli, strateji öğretimi ders planlarına sistematik biçimde yerleştirilmelidir.

Gelecekteki araştırmalar, stratejilerin okuma akıcılığı gibi becerilere etkisini, uzun vadeli sürdürülebilirliğini, farklı gruplarda uygulanabilirliğini ve dijital ortamlarla etkililiğini incelemelidir. Ayrıca, öğretmen eğitimi ve bireyselleştirilebilir materyal geliştirme odaklı çalışmalar önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 22.12.2023

Belge sayı numarası= 2023/85-42

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmada yer alan her iki yazarında makaleye katkı payı %50 oranında eşittir.

Çıkar Çatışması

Çalışmada yer alan araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Ahmadi, S., Sheykholeslami, A. and Nokhostin Goldoost, A. (2024). *Comparing the effectiveness of training of self-expression skills and self-monitoring strategies on academic self-efficacy in students with learning disability. Journal of Learning Disabilities*, 13(2), 6-17. <https://doi.org/10.22098/jld.2024.14482.2147>
- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Antoniou, F. and Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Baker, L. and Beall, L. C. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading* (pp. 157–172). United Kingdom: Routledge.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New Orleans: Freeman.
- Berkeley, S. (2007). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *International Perspectives*, 20, 79-99. [https://doi.org/10.1016/S0735-004X\(07\)20004-7](https://doi.org/10.1016/S0735-004X(07)20004-7)
- Blick, D. W. and Test, D. W. (1987). Effects of self-recording on high-school students' on-task behavior. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 203-213. <https://doi.org/10.2307/1510493>
- Bransford, J. D. ve Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 717-726. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80006-9](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80006-9)
- Cain, K. and Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 683-696. <https://doi.org/10.1348/000709905X67610>
- Cavalier, A. R., Ferretti, R. P. and Hodges, A. E. (1997). Self-management within a classroom token economy for students with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 18(3), 167-178. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(96\)00045-5](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(96)00045-5)
- Ceylan, M. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 25-38. <https://doi.org/10.16916/aded.1327101>
- Conway, K. S. (2017). Exploring reading self-efficacy among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 201-213. <https://doi.org/10.1177/0022219415618494>
- Dalton, T., Martella, R. C. and Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education*, 9, 157-176. <https://doi.org/10.1023/A:1022183430622>
- Dhiabat, M. and Tawalbeh, E. J. (2019). The effect of reinforcement on the teaching of reading to children with learning disabilities: Literatures review. *Health Science Journal*, 13(2), 1-3. <https://doi.org/10.21767/1791-809X.1000639>
- Dickerson, K. and Creedon, C. (1981). Self selection of standards by children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 425-433. <https://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-425>
- Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama özyeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Feeney, D. M. (2022). Positive self-talk: An emerging learning strategy for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 57(3), 189-193. <https://doi.org/10.1177/105345122110148>
- Fırat, E. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere üstbilişsel stratejiler öğretiminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Francisco, J. M. and Madrazo, K. D. (2019). Reading comprehension and daily functioning: A developmental approach. *Educational Psychology Review*, 31(4), 865-883. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09470-7>
- Fyson, R. (2009). Independence and learning disabilities: why we must also recognize vulnerability. *The Journal of Adult Protection*, 11(3), 18-25. <https://doi.org/10.1108/14668203200900018>
- Gajria, M. and Salvia, J. (1992). The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 58(6), 508-516. <https://doi.org/10.1177/001440299205800605>
- Gast, D. L. and Ledford, J. R. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (2nd ed.). United Kingdom: Routledge.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. and Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Graves, A. W. ve Levin, J. R. (1989). Comparison if monitoring and mnemonic text-processing strategies in learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 12(3), 232-236. <https://doi.org/10.2307/151069>
- Gumpel, T.P. ve Golan, H. (2000). Teaching game-playing social skills using a self-monitoring treatment package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253-261. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<253::CO;2-9](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<253::CO;2-9)

- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir okuma destek programının geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 698-713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Grünke, M., Barwasser, A., Bräuer, N. and Connelly, V. (2023). The effects of immediate feedback, goal setting and positive reinforcement on the reading performance of a fifth grader with learning difficulties. *Insights into Learning Disabilities*, 20(1), 65-74.
- Hampton, N. Z. and Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00028-1)
- Hampshire, P., Butera, G. and Bellini, S. (2016). Promoting student independence through self-management strategies. *Intervention in School and Clinic*, 52(1), 5-12. <https://doi.org/10.1177/1053451216636065>
- Hughes, C. A., Therrien, W. J. and Lee, D. L. (2004). *Efficacy of behavioral self-management techniques with adolescents with learning disabilities and behavior disorders*. In Research in Secondary Schools (pp. 1-28). Leeds: Emerald Group Publishing Limited.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469. <https://10.21565/ozelegitimdergisi.318602>
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. and Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139. <https://doi.org/10.1177/002246690003400302>
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrenci üzerindeki etkililiği. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 25(97), 611-638. <https://doi.org/10.22559/folklor.971>
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyed, G. and Abadi, R. M. D. (2012). The impact of self-directed learning strategies on reading comprehension. *International Journal of Scientific ve Engineering Research*, 3(7), 1-9.
- Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Predicting level of reading motivation and reading comprehension skill on academic success. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 301-612. <https://10.31464/jlere.767022>
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Lagomarcino, T. R., Hughes, C. and Rusch, F. R. (1989). Utilizing self-management to teach independence on the job. *Education & Training in Mental Retardation*, 24(2), 139-148.
- Lloyd, J. W., Hallahan, D. P., Kosiewicz, M. M. and Kneedler, R. D. (1982). Reactive effects of self-assessment and self-recording on attention to task and academic productivity. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 216-227. <https://doi.org/10.2307/1510289>
- Lovitt, T. C. (1973). *Teaching through self-instruction*. Indiana: Merrill.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6, 54-76. <https://10.2307/1602494>
- McCurdy, B. L. and Shapiro, E. S. (1992). A comparison of teacher-, peer-, and self-monitoring with curriculum-based measurement in reading among students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26(2), 162-180, <https://10.1177/0022466992026002>
- McLaughlin, T. F. (1983). Effects of self-recording for on-task and academic responding: A long term analysis. *Journal of Special Education Technology*, 6(3), 5-12. <https://doi.org/10.1177/016264348300600302>
- Melekoğlu, M. A., Erden, G. ve Çakıroğlu, O. (2021). *Sesli okuma becerisi ve okuduğunu anlama testi-II (SOBAT-II), Uygulayıcı el kitabı*. Ankara: Vize Akademik.

- Meneghetti, C., Carretti, B. and De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement: An empirical study. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291–301. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.10.001>
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
- Naseri, M. and Zaferanieh, E. (2012). The relationship between reading self-efficacy, beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2(2), 64-75. <https://10.5430/wje.v2n2p64>
- Parker, R. I. And Vannest, K. (2009). An improved effect size for single-case research: Nonoverlap of all pairs. *Behavior Therapy*, 40(4), 357-367. <https://10.1016/j.beth.2008.10.006>
- Parker, R. I. Vannest, K. J., Davis, J. L. and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://10.1016/j.beth.2010.08.006>
- Pürsün, T. ve Sarı, H. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 2(1), 37-60.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29. <https://10.15390/ES.1982.2320>
- Reiff, H. B. and de Fur, S. (1992). Transition for youths with learning disabilities: A focus on developing independence. *Learning Disability Quarterly*, 15(4), 237-249. <https://doi.org/10.2307/1511316>
- Rooney, K., Polloway, E. A. and Hallahan, D. P. (1985). The use of self-monitoring procedures with low IQ learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 18(7), 384-389. <https://10.1177/002221948501800703>
- Sayar, K. (2020). *Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerin dersle ilgilenme davranışı üzerinde kendini izleme stratejisinin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22. <https://10.1177/002221948902200103>
- Sert, B. (2019). *Kendini yönetme stratejilerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F. and Noruzi, R. (2017). Self-efficacy, achievement motivation, and academic progress of students with learning disabilities: A comparison with typical students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health Studies*, 4(2), e44558. <https://doi.org/10.5812/mejrh.44558>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In *Handbook of motivation at school* (pp. 619-640). United Kingdom: Routledge.
- Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 87-96. <https://doi.org/10.2307/1510724>
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02702710903256601>
- Swanson, H. L. (2008). Intervention research for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2), 158–173. <https://doi.org/10.1177/0022219407313572>
- Tekin-İftar, E., Kırcaali-İftar, G., ve Kurt, O., ve Erbaş, D. (2023). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>
- Urul, Ü. ve Yılmaz, M. (2022). Eşli okuma yönteminin okuma güçlüğü gidermedeki önemi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 61(61), 1231-1240. <https://10.29228/smryj.63573>

- U.S. Department of Education. (2018). *The condition of education 2018* (NCES 2018-144). National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Wang, Y., & Gafurov, B. (2003). The cognitive process of comprehension. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, 4(3), 93-97. <https://10.1109/COGINF.2003.1225963>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G. and Fletcher, J. M. (2011). Efficacy of reading interventions for older students with learning disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 78(2), 275–293. <https://doi.org/10.1177/001440291107800207>
- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C. and Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 14(2), 38-56. <https://doi.org/10.1177/074193259301400206>
- Wolfe, L. H., Heron, T. E. and Goddard, Y. L. (2000). Effects of self-monitoring on the on-task behavior and written language performance of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10, 49-73. <https://doi.org/10.1023/A:1016695806663>
- Wong, B. Y. L. and Jones, W. (1982). Increasing metacomprehension in learning disabled and normally achieving students through self-questioning training. *Learning Disability Quarterly*, 5(3), 228-240. <https://10.2307/1510290>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2023). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. YÖK AçıkBilim.
- Yılmaz, M. and Kadan, Ö. F. (2019). An action research aiming to reveal the effects of paired reading on eliminating reading difficulties. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 231-244. <https://doi.org/10.14686/buefad.432501>

Extended Abstract

Introduction

Specific learning disabilities (SLD) are neurodevelopmental disorders that hinder students' acquisition of basic academic skills, such as reading, writing, and mathematics despite adequate intelligence and instruction (DSM-V, 2014; MEB, 2006). Approximately 90% of students with SLD experience difficulties in reading (Görgün & Melekoğlu, 2019; Lyon, 1996), especially in comprehension-related subskills like inferencing and identifying the main ideas (Cain & Oakhill, 2006; Rassmussen & İnce, 2017). Reading comprehension is also a predictor of academic success (Ateş, 2008; Kızgın & Baştuğ, 2020) and influences students' motivation and self-efficacy (Hampton & Mason, 2003; Vellutino et al., 2004).

Self-management strategies, defined as systematic procedures for self-regulating one's behavior (Dickerson & Creedon, 1981), promote independence, self-monitoring, and motivation (Reiff & Fur, 1992; Fyson, 2009). Although evidence supports their effectiveness in reading (Khodabandehlou et al., 2012), these strategies are underrepresented in Turkish research (Firat, 2017; Sert, 2019; Sayar, 2020), especially in relation to reading comprehension self-efficacy (Ahmadi et al., 2024; Conway, 2017).

The present study aimed to investigate the impact of self-management strategy instruction on the reading comprehension skills and self-efficacy perceptions of students with SLD. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

- Is the self-management strategies instruction package effective in improving the reading comprehension skills of students with SLD?

- Do students with SLD who were taught self-management strategies maintain their ability to use self-management strategies in reading comprehension 1, 3 and 5 weeks after the last probe sessions?
- Is the self-management strategies instruction package effective on the reading comprehension self-efficacy perception of students with SLD?
- What are the opinions of the students with LD and their teachers about this research?

Method

In this study, multiple probe model with probe phase between participants, one of the single-subject research methods, was used. The study participants were two female and one male students diagnosed with SLD attending a primary school in Istanbul. The data were collected in the support education class in the primary school attended by the students.

The dependent variable of this study was reading comprehension skill and the independent variable was self-management strategies instruction. To teach self-management strategies to the students, a file containing (1) a page with questions about pre-stimulation, reading text and reading text, (2) Self-monitoring Form, (3) Self-evaluation Form and (4) Self-reinforcement Form was prepared. To determine whether self-management strategies have an effect on students' reading comprehension skills, pre-test and post-test data were collected through the Read Aloud and Reading Comprehension Test-II (SOBAT-II; Melekoğlu, Erden & Çakıroğlu, 2018), and pre-test and post-test data on reading comprehension self-efficacy perception were collected through the Reading Comprehension Self-efficacy Perception Scale (Epçaçan & Demirel, 2011). The Implementation Reliability Form for Self-management Strategies Instruction Sessions was used to collect reliability data, and the Social Validity Form for Students and the Social Validity Form for Teachers were used to collect validity data.

In the analysis of the effectiveness data, the number of correctly responded steps in the steps in the Self-management Strategies Criteria Dependent Measure Tool was determined and the formula "number of correct steps/total number of steps x 100" (Gast & Ledford, 2009) was used for each student. Students' reading comprehension skill pre-test and post-test data were tabulated, and reading comprehension self-efficacy perception data were shown in a column graph. Social validity findings were analyzed by the descriptive analysis method. Inter-observer reliability data were calculated using the formula "consensus/(consensus + disagreement) x 100" and implementation reliability data were calculated using the formula "observed practitioner behavior/planned practitioner behavior X 100" (Tekin-İftar et al., 2023).

Results

Students demonstrated mastery of self-management strategies by the second session, consistently applying them with 100% accuracy during follow-up probes at the 1st, 3rd, and 5th weeks. Tau-U effect size calculations revealed a strong effect (1.0) for each of the three students (Parker et al., 2011).

Reading comprehension scores, as measured by SOBAT-II, improved significantly:

- Ahmet: from 26 points (below 2nd grade) to 50 (4th grade level),
- Ayşe: from 38 (2nd grade) to 58 (6th grade),
- Merve: from 45 (2.5 grade) to 55 (5th grade).

Self-efficacy ratings improved across all 27 scale items for most students. Notably, students reported increased confidence in sustaining attention, recalling information, and completing reading tasks. Social validity findings revealed that both students and teachers found the strategy useful, motivating, and applicable in the classroom. However, one teacher identified potential implementation challenges in large class settings.

Discussion

The findings are consistent with previous research indicating the effectiveness of self-management in enhancing reading comprehension and self-efficacy (Jitendra et al., 1998; Rooney et

Kendini Yönetme Stratejilerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi

al., 1985; Wong & Jones, 1982). Despite limitations regarding the duration of the sessions, the strategies were successfully acquired and maintained, thereby supporting previous studies on short-term strategy training (Wolfe et al., 2000; Gumpel & Golan, 2000).

The strategies also contributed to students' self-regulation and motivation, consistent with McLaughlin (1983), Blick & Test (1987) and Lloyd et al. (1982). Teachers observed positive changes in classroom behavior and engagement, affirming the strategies' practical utility (McCurdy & Shapiro, 1992; Webber et al., 1993; Dalton et al., 1999).

Conclusion and Recommendations

Self-management strategy instruction positively impacted reading comprehension and self-efficacy in students with SLD. The structured intervention enhanced focus, independence, and engagement, with sustained outcomes during follow-up assessments. This research underscores the importance of incorporating metacognitive strategies into reading instruction for students with learning difficulties.

- Teachers should incorporate self-management strategies using simplified and visually supported materials into daily instruction.
- Further studies should explore the long-term effects, adaptation to digital formats, and effectiveness in diverse disability groups.
- Professional development programs for teachers should offer practical training on strategy use and individualized material development.

Ekler

Ek-1. Kendini İzleme Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı: Gözlemci :	Tarih: Oturum:		
Yapacaklarım			
1)Öğretmenim “Oku” dediğinde okudum			
2)Okuma sırasında dikkatimi metne verdim			
3)Okumayı tamamladım			
4)Okuma sırasında kendimi iyi hissettim			
5)Okuduklarımı aklımda tuttum			
6) Okuduğum metni zihnimde özetledim			
7) Okuduğum metinle ilgili birinci soruyu doğru cevapladım			
8) Okuduğum metinle ilgili ikinci soruyu doğru cevapladım			
9) Okuduğum metinle ilgili üçüncü soruyu doğru cevapladım			
10) Okuduğum metinle ilgili dördüncü soruyu doğru cevapladım			
11) Okuduğum metinle ilgili beşinci soruyu doğru cevapladım			

Ek-2. Kendini Değerlendirme Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı: Gözlemci:	Tarih: Oturum:
 sayısı	 sayısı
.....	

	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>11</td></tr> <tr><td>10</td></tr> <tr><td>9</td></tr> <tr><td>8</td></tr> <tr><td>7</td></tr> <tr><td>6</td></tr> <tr><td>5</td></tr> <tr><td>4</td></tr> <tr><td>3</td></tr> <tr><td>2</td></tr> <tr><td>1</td></tr> </table>	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
11												
10												
9												
8												
7												
6												
5												
4												
3												
2												
1												

Ek-3. Kendini Pekiştirme Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı: Gözlemci:	Tarih: Oturum:
--	---------------------------------

1-5		gülen yüze ...ödül yok.....
6-7		gülen yüze.....
8-9		gülen yüze.....
10-11		gülen yüze.....